

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE FORMAÇÃO  
CONTÍNUA EM ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA REGIÃO OESTE**

*José Monteiro Henriques da Rocha*

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

*Área de especialização em Formação de Professores*

**2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE FORMAÇÃO  
CONTÍNUA EM ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA REGIÃO OESTE**

*José Monteiro Henriques da Rocha*

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Manuela Esteves

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE**

**EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

*Área de especialização em Formação de Professores*

**2011**

## Agradecimentos

A concretização deste estudo, agora concluído, só foi possível devido ao apoio e colaboração de várias pessoas, quer no valioso e fundamental contributo que deram para o desenvolvimento do estudo quer no estímulo e compreensão permanentes.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Manuela Esteves que me orientou neste trabalho. A sua disponibilidade no acompanhamento científico, pedagógico e investigativo, para além do seu incentivo à pesquisa e constante aperfeiçoamento, ajudaram-me a ultrapassar eventuais impasses. Com o seu incentivo (re)conquistei a minha liberdade de acção, a minha autonomia e o prazer da investigação.

Um agradecimento que deve ser extensivo a todos os docentes do mestrado por tudo o que aprendi, em particular, a Professora Doutora Ângela Rodrigues, pela partilha de saberes, disponibilidade e conselhos.

A todos os colegas do mestrado que acederam trocar ideias, saberes e experiências, em particular, a Helena e a Susana. Um agradecimento especial ao Mestre Fernando Ferreira, colega e amigo, que aceitou, desde a 1ª hora, este desafio. O seu apoio, os seus conselhos e a partilha de saberes e viagens tornou este percurso menos solitário. O meu agradecimento pelas experiências vividas em conjunto, pela entreajuda e pelo companheirismo.

Aos directores das escolas/agrupamento de escolas pela amabilidade com que me receberam e aceitaram partilhar as suas ideias e experiências, bem como aos outros docentes que dispuseram algum do seu tempo, permitindo-me, assim, concretizar o plano de recolha de dados. A todos eles expresso o meu profundo reconhecimento.

À minha mulher Emília, a *Mila*, pela paciência, pela compreensão da minha ausência que as tarefas me retiravam e pelo amor.

Aos meus filhos Cláudia e Nuno, bem como à minha nora Nádia, pelo apoio incondicional, pelo estímulo e incentivo que sempre me incutiram, fazendo-me acreditar de que era capaz.

Por fim, uma palavra para a minha mãe, que apesar da distância, sei que sempre me deu todo o seu apoio e força.

## RESUMO

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e o Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho, reafirmam que o processo de planificação da formação contínua, consagrada na Lei de Bases, em 1986, deveria alterar-se significativamente, apontando-se para uma maior responsabilização das escolas.

Esta investigação visa contribuir para a compreensão do que mudou nos processos de construção dos planos de formação das escolas, no quadro das alterações introduzidas, identificar os pontos fortes e fracos que marcaram este processo e o envolvimento destas na construção dos planos de formação, numa análise que permita apontar caminhos para o futuro.

Optámos por uma metodologia, de natureza qualitativa, que assentou na realização de cinco entrevistas a directores de escolas da região oeste e em quatro entrevistas de grupo (*focus group*) a outros docentes das mesmas escolas, estruturadas em três dimensões: opiniões gerais sobre a formação contínua, processos de construção dos planos de formação e expectativas de implementação dos mesmos, para além da análise documental da legislação.

Os resultados mostram alguns pontos fracos, como a prioridade dos créditos sobre a formação, o reduzido impacto ao nível da organização “escola”, o papel decisivo dos CFAE na escolha dos planos de formação em detrimento do previsto empenho das escolas. Contudo, salientam a partilha de experiências entre formandos e o investimento na actualização de conhecimentos.

Os resultados revelaram ainda que, apesar das alterações introduzidas, as escolas sentem que pouco mudou. Afirmam haver indefinição na implementação das mudanças preconizadas, dado que professores, escolas e CFAE’s lidam com planos nacionais impostos em vez de oferta local relevante. Na perspectiva dos entrevistados, as medidas previstas deveriam prosseguir, assumindo que a formação é indispensável ao desenvolvimento de identidades profissionais reflexivas dos professores, é um investimento chave para a melhoria dos processos educativos e, correspondendo a uma necessidade do sistema educativo, deve permanecer gratuita.

Palavras-chave: Formação contínua; construção de planos de formação de escola; projecto educativo de escola; necessidades de formação; centros de formação.

## ABSTRACT

The Decree Law # 75/2008, of April 22<sup>nd</sup>, and the Normative Dispatch # 18038/2008, of July 4<sup>th</sup>, have recalled that the planning process for continuous education included in the Basic Law, in 1986, should be significantly modified towards an increased responsibility from schools.

This research aim is to contribute to a better understanding of what has changed in the design of the schools' training plans, according to the new legal documents, to identifying its strengths and the weaknesses and analyzing the role of schools in this area, pointing out some new directions.

We have opted by a qualitative approach, based on interviews: five schools headmasters from the "Oeste" region and four *focus groups*, including teachers from the same schools, followed by the analysis of legal documents.

The results demonstrate that the continuous education have weaknesses such as in the teachers' priority for credits instead of the training course itself, its low impact on schools and the decisive role of the CFAE's in the design of the training plans, when this role should have been played by the schools. However, they also emphasize the relevance of the experiences shared by teachers and their investment in updating the professional knowledge.

The results also made clear that schools feel that little has changed, in spite of the modifications. They claim that there is some indefinición concerning the implementation of these measures as teachers, schools and CFAE's have to deal with imposed national training plans instead of local relevant offer. The interviewees claim that these changes should go on, assuming that training courses are fundamental to the development of teachers professional reflexive identities, it is a key investment on the improvement of education processes and, as it is a necessity imposed by the educational system, it should not be paid.

**Keywords:** Continuous training courses; school's training plans design; school's educational project; training needs; training centres.

## **ABREVIATURAS**

**CF** - Centro de Formação

**CFAE's** - Centro de Formação de Associação de Escolas

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DL** - Decreto-Lei

**ECD** - Estatuto da Carreira Docente

**FOCO** - Programa Operacional da Formação Contínua de Professores

**FSE** - Fundo Social Europeu

**PEE** - Projecto Educativo de Escola

**PF** - Plano de formação

**PRODEP** - Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal

**PTE** - Plano Tecnológico para a Educação

**RJFCP** - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

**TIC** - Tecnologias da Informação e da Comunicação

# ÍNDICE

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
 <b>CAPÍTULO I – Enquadramento teórico</b>	 <b>5</b>
1. Construção de planos de formação de escola	
1.1. Objectivos	5
1.2. Projecto educativo de escola	7
1.2.1. O projecto educativo no quadro das teorias pedagógicas	10
2. Formação: um conceito multifacetado	13
3. Formação contínua e desenvolvimento profissional	15
4. Necessidades de formação	18
 <b>CAPÍTULO II – Enquadramento normativo</b>	 <b>22</b>
 <b>CAPÍTULO III – Metodologia</b>	
1. Objectivos e questões de investigação	25
2. Participantes	26
3. Procedimentos	28
4. Técnicas de recolha e análise de dados	30
4.1. Entrevistas semi-directivas	32
4.2. Entrevistas de grupo ( <i>focus group</i> )	33
4.3. Análise de conteúdo	36
 <b>CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e interpretação de resultados</b>	 <b>39</b>
1. Opiniões gerais dos directores de escola/agrupamento de escolas	42

1.1.	Opiniões gerais sobre a formação contínua	43
1.1.1.	Aspectos positivos alcançados com a formação	44
1.1.2.	Aspectos negativos constatados na formação	47
1.1.3.	Flutuações de valor ao longo dos anos	49
1.2.	Processos de construção da oferta formativa - os planos de formação	50
1.2.1.	Articulação escolas/CFAE's	51
1.2.2.	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	54
1.2.3.	Efeitos do Despacho 18038/2008	57
1.3.	Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas	59
1.3.1.	Papel primordial da escola na organização do plano de formação	59
1.3.2.	Futuro da formação	62
2.	Entrevistas de grupo ( <i>focus group</i> ).	65
	Opiniões dos outros docentes pertencentes a equipas de formação	
2.1.	Opiniões gerais sobre a formação contínua	66
2.1.1.	Aspectos positivos alcançados com a formação	67
2.1.2.	Aspectos negativos constatados na formação	69
2.1.3.	Flutuações de valor ao longo dos anos	71
2.2.	Processos de construção da oferta formativa - os planos de formação	72
2.2.1.	Articulação escolas/CFAE's	73
2.2.2.	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	76



2.2.3. Efeitos do Despacho 18038/2008	79
2.3. Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas	81
2.3.1. Papel primordial da escola na organização do plano de formação	82
2.3.2. Futuro da formação	85
<b>3. Comparação entre as opiniões dos directores e a dos outros docentes</b>	<b>87</b>
3.1. Pontos em comum	88
3.2. Pontos divergentes	89
<b>Conclusões</b>	<b>92</b>
Implicações para a prática formativa e linhas de investigação	98
Referências Bibliográficas	100
Referências Legislativas	103

## **ANEXOS (em cd-rom)**

- I – Guião da entrevista aos directores de escola/agrupamento de escola
- II - Guião da entrevista aos outros docentes das escolas
- III – Transcrição das entrevistas
- IV – Categorização das entrevistas
- V – Análise de conteúdo

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada *Processos de construção dos planos de formação contínua em escolas/agrupamento de escolas da região oeste*, apresenta uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Professores. O estudo partiu da publicação de dois documentos legais que tiveram a particularidade de levar a repensar a realidade do papel central das escolas no processo de planeamento da formação contínua.

O exercício de funções na área da formação contínua proporcionou o aprofundamento de algum conhecimento teórico sobre a formação contínua de professores. Muitos paradigmas e muitos conceitos invadiam o quotidiano no contacto profissional com os docentes.

Este género de formação tem sido desenvolvido de um modo questionável, ora por ineficácia dos seus intervenientes directos, ora por ausência de uma verdadeira política integrativa da acção. Cada vez mais são anunciadas alterações no sistema educativo, sentem-se as pressões administrativas e políticas para que as inovações sejam implementadas com maior celeridade na esperança de que os seus resultados se tornem visíveis na opinião pública.

Estes foram alguns dos motivos que nos levaram a encetar este estudo sobre a formação contínua de professores.

Efectivamente, com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2007<sup>1</sup>, de 22 de Abril, primeiro, e depois a publicação do Despacho Normativo nº 18038/2008<sup>2</sup>, de 4 de Julho, no que respeita à organização e gestão da formação contínua, o processo de planificação da formação alterou-se significativamente, passando de um modelo, muitas vezes designado, de “*catálogo*” para uma maior responsabilização das escolas na decisão da oferta de formação contínua, vindo ao encontro das preocupações manifestadas por Teresa Estrela (1990) na sua comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física, “...a regra parece ter sido a falta de planificação e de levantamento prévio das necessidades de formação,”

---

<sup>1</sup> - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

<sup>2</sup> - Este Despacho estabelece os princípios de organização dos planos de formação das escolas/agrupamentos de escolas. Realça a (...) importância de centrar a formação contínua dos profissionais da educação na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem e à consequente melhoria dos resultados escolares (...)

uma referência ao reduzido impacto da formação contínua no sucesso educativo. Vários estudos realizados nos anos 90<sup>3</sup> revelam um quadro preocupante ao constatar que as ofertas de formação continuavam desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo frequentemente determinadas apenas pela simples disponibilidade de formadores numa dada área e, por outro lado, a procura da formação era cada vez mais destinada a resolver de forma expedita o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira.

Face ao novo quadro legal, torna-se importante saber em que medida as escolas têm consciência da necessidade de mudanças nas práticas organizativas e, como tal, tentar descobrir de que forma as escolas/agrupamentos de escolas da região oeste definem projectos de formação que se configurem como resposta concertada perante a multiplicidade e diversidade de situações que as envolvem. Importa conhecer as representações que os responsáveis das escolas têm sobre os planos de formação a implementar para que a escola possa garantir o controlo da sua “auto-avaliação” e a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Importa, ainda, conhecer em que medida a escola assume a sua centralidade na construção e desenvolvimento dos processos formativos, as principais questões, dilemas e problemas sentidos na construção dos seus planos de formação. Partimos do princípio de que o novo quadro normativo exigirá uma nova mentalidade, uma outra atitude e a construção de um plano formativo que contribua para a melhoria dos níveis de qualidade de serviço prestado. Em suma, pretendemos conhecer melhor os processos de construção dos seus planos de formação e saber se os mesmos se inserem num projecto de escola, com uma construção participada, orientado por objectivos claros e expressão de uma cultura própria de um clima marcado pela vontade de fazer melhor.

Decorrendo do problema central, estabeleceremos como questões de investigação as seguintes:

1. Como é que os Directores de Escola descrevem o estado actual da escola e quais as metas a atingir no curto e médio prazo no que à formação diz respeito?
2. Quais os processos de articulação entre as estruturas da escola na definição dos seus planos de formação, nomeadamente a articulação com o projecto educativo?

---

<sup>3</sup> - Entre outros, referimos o artigo de João Pedro da Ponte (1994) “Formação Contínua: políticas, concepções e práticas”, in *Aprender*, 16, 11-16; a tese de mestrado de Carlos Ruela (1997), *Centros de Formação de Associação de Escolas: Processos de Construção e Natureza da Oferta Formativa*; e, já em 2001, um artigo de Maria Teresa Estrela “Realidades e perspectivas da formação contínua de professores”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 27-48.

3. Que procedimentos foram utilizados no levantamento de necessidades de formação?
4. Como é que os responsáveis das secções de formação e coordenadores de departamento percebem a formação a desenvolver na escola?

No que respeita à sua estrutura, após uma introdução, o trabalho dividir-se-á em quatro capítulos.

O primeiro capítulo será dedicado ao enquadramento teórico através da revisão da literatura. Partindo do actual enquadramento legal sobre planificação da formação e com base no levantamento da revisão da literatura, apresenta-se um quadro conceptual com base em dados disponíveis da investigação sobre a formação contínua, planos de formação, projecto educativo, necessidades de formação, entre outros.

O segundo capítulo compreenderá o enquadramento normativo, enumerando os principais documentos legais que, entre nós, procederam à introdução e definição do projecto educativo nas escolas públicas, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>4</sup>. Uma atenção especial para o Decreto-Lei 75/2008 e para o Despacho 18038/2008 que enunciam as principais orientações na planificação da formação contínua por parte dos estabelecimentos de ensino.

O terceiro capítulo será dedicado à metodologia. Delinear-se-á o desenho do estudo, com as fases do trabalho, os objectivos e as questões de investigação, a construção dos guiões de entrevista, as opções tomadas na condução do estudo, a escolha dos participantes, o processo de recolha de dados e o seu tratamento.

No quarto capítulo, apresentar-se-ão os resultados da recolha de dados, a sua análise e interpretação, no intuito de que os mesmos possam ser mobilizados para novas investigações no âmbito dos processos de construção de planos de formação. Dada a natureza do estudo, nunca quisemos generalizar as conclusões que, apenas, representam o propósito de contribuir para a compreensão do referido processo na promoção de uma melhor formação contínua e para a reflexão sobre as estratégias das escolas em integrar boas práticas de planificação de formação. Elaborámos uma síntese global da investigação, cruzando informação proveniente da revisão da

---

<sup>4</sup> - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

literatura, da legislação e do instrumento de recolha de dados. E, por último, são levantadas algumas hipóteses e linhas de investigação futura que nos possam conduzir a mais adequado conhecimento sobre a prática docente e as suas necessidades de formação para a melhoria do desenvolvimento profissional.

Foram introduzidos em anexos, os documentos que são referidos ao longo do trabalho e que foram o suporte da investigação realizada.

## CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

*“Os planos de formação previstos na alínea b) do n.º 2 do artigo 20.º e na alínea d) do artigo 33.º, ambos do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público -alvo a atingir.”*(Despacho nº 18038/2008, de 4 de Julho).

Fica, assim, claro que, a partir destes documentos, as escolas e agrupamentos de escola devem proceder à construção do seu próprio plano de formação consoante os resultados obtidos no diagnóstico de necessidades de formação e os objectivos a atingir por parte da organização, expressos no seu projecto educativo. É, num quadro global, balizado pelo projecto educativo que deve ser pensado e concretizado o plano de formação de uma escola. ***Este assentará na mudança de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto*** em que este se articulará com um plano estratégico para o desenvolvimento futuro da organização escolar. Passar-se-á a falar de projecto de formação de escola. Agora, as escolas interrogam-se acerca do que fazer com esta “autonomia” e saber como se interpretam e, sobretudo, como se executarão as novas orientações e através de que processos de construção dos referidos planos. Partindo do enunciado do estudo, é necessário definir os objectivos que delimitarão o campo de investigação e formular as questões, o que veremos mais adiante.

### 1. Construção de planos de formação de escola

#### 1.1. Objectivos

*“A escola não está ao serviço de um projecto de ocupação, de guarda ou de entretenimento das crianças. Está ao serviço de aprendizagem.”* (Nóvoa, 2008). Falando-nos sobre o entendimento da escola de hoje para o que deve e não deve servir, alerta-nos para o que deve e não deve ser o papel dos professores.

As transformações sociais e culturais, as mudanças ao nível científico e tecnológico requerem professores inovadores, empenhados e reflexivos, profissionais capazes de modalidades de educação mais flexíveis que redefinam os seus projectos pedagógicos, as suas práticas, as suas competências, de modo a tornarem-se, de facto, geradores de aprendizagem significativa. Como o afirmam Esteves, M. &

Rodrigues, A. (2003: p. 17) *“tais exigências fundamentam o papel da formação contínua de professores como meio para se tornarem profissionais mais eficazes, melhores professores, capazes de interpretar com autonomia o seu papel na sociedade e na escola.”*

Há que minimizar o actual desfasamento entre a formação de professores e a realidade. A melhoria da profissionalidade docente implica trabalhar com os professores em pelo menos duas vertentes essenciais: epistémica, tendo em vista construir novas relações estratégicas com os saberes e entre eles; sócio-educativa, visando lidar com contextos altamente problemáticos das escolas, ou ainda, novas relações com as famílias e a comunidade (Cachapuz, 2009).

Consideramos que estamos perante o que Éraut (1985) designou por “paradigma da mudança” e citado por Rodrigues e Esteves (1993): *“O paradigma da mudança radica a sua conceptualização nas necessidades do sistema educativo de acompanhar, ou mesmo antecipar as mudanças na sociedade, em geral e nas necessidades de as escolas se abrirem às mudanças que ocorrem na comunidade.”* Dentro desta perspectiva, assume-se a necessidade de reorientação das competências dos professores para poderem acompanhar mudanças que eles poderão à partida não reconhecer, não compreender ou não desejar. São estas novas preocupações que estão presentes na revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD)<sup>5</sup>, preconizando que a formação do pessoal docente se desenvolve de acordo com os princípios gerais constantes da LBSE (art.º 11.º). O presente decreto-lei contém algumas alterações ao RJFCP, estabelecendo que *“as acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente”* (art.º 5.º), deixando de se considerar os créditos obtidos e passando a considerar-se o número de horas de formação. De acordo com o mesmo decreto, *“só podem ser creditadas as acções de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.”* (art.º 14.º, ponto 2). E no ponto 3 do mesmo artigo, afirma-se que pelo menos dois terços das horas de formação terão de ser obrigatoriamente realizadas na área científico-didáctica que o

---

<sup>5</sup> - Decreto-Lei .º 15/2007, de 19 de Janeiro

docente lecciona. Na sequência destas preocupações, surgiram novas orientações relativas à planificação da formação, com a publicação do D.L. 75/2008, de 22 de Abril. De acordo com o artigo 20º, ponto 2, alínea b, compete ao Director “*aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município*”, pertencendo ao Conselho Pedagógico a competência de apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, conforme o artigo 33º, alínea o, do mesmo decreto. Por sua vez, o Despacho nº 18038/2008 veio reforçar a importância da elaboração de planos de formação de escola, como ficou exposto anteriormente.

Fica, assim, claro que as escolas e agrupamentos de escolas devem proceder à construção do seu próprio plano de formação consoante os resultados obtidos no diagnóstico de necessidades de formação e os objectivos a atingir por parte da organização, expressos no seu projecto educativo. É, assim, num quadro global, balizado pelo projecto educativo que deve ser pensado e concretizado o plano de formação dos docentes de uma escola. ***Este assentará na mudança de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto*** em que este se articulará com um plano estratégico para o desenvolvimento futuro da organização escolar. “*O importante é articular estratégias e processos de formação com uma cultura de trabalho em que os professores possam ser parceiros na concepção e desenvolvimento de programas de formação, crítico-reflexivos do seu próprio ensino, em particular explorando percursos de indagação e busca de soluções*” (Cachapuz, 2009: 82).

## **1.2. Projecto Educativo de Escola**

Projecto, na sua raiz latina (*proicere*), tem o sentido de lançar para diante mas este é um dos conceitos que, quer na linguagem corrente quer na linguagem mais formalizada, assume conotações variadas. Se consultarmos um Dicionário de Sinónimos encontramos propostas como as seguintes: *alvitre; arremessado; cometimento; delineação; desenho; desígnio; empreendimento; empresa; ente; esboço; ideia; iniciativa; intenção; intento; lançado; plano; pretensão; projecção; projectil; tenção; traça; vista* (Porto Editora, 1990: 902). Se nos reportarmos à conotações, verificamos que no contexto educacional podemos encontrar termos



como pedagogia do projecto, trabalho de projecto, projecto de formação, projecto pedagógico, projecto de escola, projecto educativo. Este termo vai, assim, conquistando sucessos nas mais diversas áreas de actividade (Costa, 2003). Apesar deste lugar de destaque, Boutinet (1994)<sup>6</sup> refere que é possível encontrar algumas marcas num período bem mais longínquo, estruturando a sua história em função de três momentos fundamentais. O primeiro momento inicia-se com os projectos de inovação técnica do Renascimento, passando pelos projectos de sociedade do Século das Luzes; o segundo momento situa-se por volta dos anos cinquenta, pela concepção de projectos optimistas; e o terceiro momento em meados dos anos setenta, onde assumiram uma postura mais pessimista, dando origem a um processo de democratização com a proliferação de projectos ao nível do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região. Passámos de uma dimensão técnica para uma dimensão marcadamente organizacional.

Hoje, o lugar que a escola ocupa no sistema educativo resulta de um deslizamento, não muito regular e nem sempre visível, da centralização para a descentralização, animado com estratégias de sedução e promessas de alargamento da autonomia da escola. As responsabilidades dos docentes na gestão e na racionalização dos recursos têm aumentado progressivamente, mas a autonomia das escolas continua a ser muito relativa (Fontoura, 2006).

O regime de autonomia parece ter ultrapassado uma concepção excessivamente circunscrita ao cumprimento de normativos legais “autonomia decretada”, evoluindo para uma concepção de “autonomia construída” pela própria escola e pela comunidade em que se encontra inserida, no desenvolvimento de um Projecto Educativo.

*“As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.”*(Nóvoa, 1995:16). Ou ainda como afirma Boutinet (1994), citado por Costa (2003), *“os projectos organizacionais de escola ou de empresa procuram aliar a estratégia da direcção e a cultura do pessoal. Apresentam-se como*

---

<sup>6</sup> - Citado por COSTA, J. (2003: 16). À etimologia latina do termo projecto, Boutinet (1994:21) acrescenta uma ligação indirecta a partir do grego (já que esta língua não possui um conceito correspondente): trata-se da palavra *ballein*, com o significado de *lançar para diante*, e que deu origem ao termo *problema*. De acordo com o autor, *intenção* e *problema* constituem, não só etimologicamente, mas também de facto, as duas dimensões nucleares do termo projecto.

*uma carta que precisa a identidade da empresa ou visam acções participativas concretas.”*

Como tal, o PEE é o documento que consagra a orientação educativa da escola. É um documento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Do ponto de vista pedagógico cabe à escola fomentar o equilíbrio entre a sua *função socializadora* e a liberdade que lhe é exigida enquanto *função personalizada*, responsabilidade pessoal e social, esse equilíbrio deve exprimir-se na sua estrutura pedagógica, no seu Projecto Educativo de Escola. Uma das virtudes essenciais num Projecto de Escola é, segundo Perrenoud (2002:97), *“ajudar o corpo docente e os quadros a tomar consciência da sua capacidade de construir e formalizar os saberes que digam respeito à sua própria profissão e a desenvolver competências na sua formalização, discutindo e revendo práticas.”*

O PEE constitui-se como o elemento estruturante da vida da Escola, definindo as intenções educativas da instituição, as dinâmicas de organização, articulando as participações de todos os protagonistas e os processos de gestão curricular.

Consagrado em termos legislativos no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, artigo 9º, o Projecto Educativo traduz-se no *“documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”*.

A defesa do princípio de que as escolas deverão procurar pautar a sua actuação tendo em conta a elaboração (execução e avaliação) de um projecto educativo próprio constitui uma das ideias básicas que diversas reformas educativas, desenvolvidas a partir da década de oitenta em vários países da Europa, têm utilizado para responder às mudanças a introduzir na administração dos sistemas educativos (Costa, 2003). Um princípio agora retomado pelo Decreto-Lei 75/2008, no seu artigo 9º, ponto 1, anteriormente citado.

Por outro lado, o Projecto cumpre um requisito basilar – o de ser um instrumento gerador de condições propícias à melhoria da eficiência e eficácia da Escola, apto a

responder de forma inovadora e consistente aos imperativos de uma sociedade da informação e do conhecimento. Como refere Barroso (1992)<sup>7</sup>, a elaboração de um “projecto educativo” deve ser visto como uma actividade de planeamento da organização escolar. O referido projecto pode corresponder, entre outros objectivos a *“uma necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática, a uma dificuldade do presente, ou a um desafio do futuro.”*

Assim, constituindo-se como documento orientador, o PEE apresenta-se, também, como um quadro de referência permanente de toda a comunidade educativa, marcante para a asserção da identidade e da cultura próprias da Escola, que importa reforçar, com base na activa colaboração entre todos os actores intervenientes no processo educativo.

*O projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão de vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola.* (Formosinho, 1991). Este é um dos desafios das escolas que pelo facto de serem mais vulneráveis ao seu ambiente traz exigências de articulação das políticas educativas e de desenvolvimento de processos de negociação. O projecto terá de ser considerado como um instrumento de uma gestão participativa real, instrumento de um poder colegial de animação e manifestação de um acordo racional entre actores (Demailly, 1991).

### **1.2.1. O projecto educativo no quadro das teorias pedagógicas**

*“Falar de projectos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo, e que é possível transformar o existente”* (Anita Weber, 1990:54).<sup>8</sup>

Falar de projecto não será apenas intenção, é também acção que deve acrescentar algo ao presente para concretizar no futuro. Rogiers (2003:175) apresenta vários conceitos segundo a perspectiva de outros autores. O projecto aparece como um plano antecipador da acção, individual ou colectiva a realizar no futuro, na óptica de

---

<sup>7</sup> Citado por CANÁRIO, R. (1992)

<sup>8</sup> Citada por COSTA, J. (2003:25)

Boutinet (1992) ou como uma “intenção” de realizar algo e como plano de acção programada, na perspectiva de Ardoino (1986), até aos conceitos de Cepec (1991) enquanto um plano, um programa, ou ainda um projecto de acção, segundo Barbier (1991). Incorporando estas dimensões (projecto enquanto intenção, enquanto plano e projecto enquanto acção) Rogiers (2003: 176-178) fala-nos do *projecto “projectado”* e do *projecto “agido”* que engloba o projecto processo e o projecto produto. O projecto “projectado” compreende a visão do que se pretende, é uma acção planeada, é a fase da elaboração do projecto mas não é a realização da acção propriamente dita, enquanto que o projecto “agido” se refere à realização da própria acção. É a acção em movimento, é a acção executada. Seguindo esta perspectiva, Rogiers (2003) apresenta-nos um quadro com os principais projectos ligados ao campo da educação e da formação.

	Projecto “ <b>projectado</b> ”	Projecto “ <b>agido</b> ”
Individual	- Projecto profissional	- Projecto individual de formação
	- Projecto de vida	
Colectivo	- Projecto educativo	- Projecto de escola
	-Projecto de investigação	- Projecto pedagógico
		- Projecto de formação

Na sua perspectiva, o PEE insere-se no conceito de projecto “projectado”. Um projecto é, por isso, uma ideia para uma transformação do real, uma ideia para a acção. Um projecto não se deve esgotar em “estéticas relações de boas intenções” (Escudero Muñoz, 1988: 87), mas deve definir claramente os “perfis de mudança” desejados. E para essa definição, vale a pena ter presente o que dizem M. Broch e F. Cros (1991: 16-17) quando referem que o projecto está na charneira de dois pólos: um da ordem da utopia, do sonho e das intenções num espírito de algo onde ainda não cabem os meios da sua execução e outro que aponta para a programação dos meios de o pôr em acção. São, no fundo, a intenção - ou sentido a dar à acção - e a programação - ou organização coerente dessa acção. E Broch & Cros (1991: 17) dizem que a ligação entre a “inspiração” (o sentido, a intenção) e a “acção” (a organização) não é fácil mas *“é preciso ser-se capaz de inspiração e de acção”* pois a recusa das acções (de organização) conduz, muitas vezes, apenas à utopia e a concentração exclusiva na organização ameaça a própria acção pela perda do sentido.

Esta é também a ideia que nos deve orientar quando pensamos qualquer projecto educativo e quando o acompanhamos. É uma espécie de palavra mágica de promessas que parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais (Barbier, 1993).

O PEE passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de acções adequadas às populações que as vão viver, pois “*Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”, diz-nos P. Freire (1997: 15), ou, dito de outro modo, a escola é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução. Uma responsabilidade que passa pelo reconhecimento da autonomia das escolas e pelo reconhecimento profissional dos professores. O PEE representa uma ruptura com a normalização e constituiu-se como uma referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e um sentido para as acções individuais. Ao definir as políticas educativas da instituição e ao apontar para “perfis de mudança”, implica processos de negociação entre os diversos protagonistas promovendo a participação na expressão dessas opções.

Por último, importa referir que a ideia de projecto encontra a sua fundamentação nas concepções epistemológicas e antropológicas que lhes estão na base. A utilização do termo projecto em pedagogia remonta ao início do século XIX com a chamada Escola Nova, constituindo John Dewey<sup>9</sup> o nome mais sonante, o referencial teórico da pedagogia do projecto. Os projectos a desenvolver no processo educativo passam então a assumir modalidades diversificadas. A pedagogia do projecto tornou-se uma “andragogia do projecto” permitindo pôr em prática estratégias de “metacognição” e de “metapraxis”, ultrapassando a sala de aula e tendo aplicação enquanto modelo de formação de adultos profissionais, nomeadamente ao nível da formação de professores. (Costa, 2003). Boutinet vê neste trabalho a grande resposta para os desafios que se colocam hoje em dia à formação de professores ao contribuir para a construção de uma identidade profissional. “*O trabalho de projecto é também esta tentativa de restituir um sentido, uma significação e uma finalidade a uma profissão e a uma instituição demasiado habituada a esperar às portas da cidade a fim de as*

---

<sup>9</sup> - Filósofo e pedagogo norte-americano, reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo, um pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana, durante a primeira metade do século XX. *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo* (2002) é uma das suas obras de referência.

*incitar a tomar parte nos debates que se travam no coração da cidade*” (Boutinet, 1987: 187).<sup>10</sup>

Apesar de encontrarmos na teoria pedagógica vectores para a fundamentação do projecto educativo e a sua ligação ao processo ensino-aprendizagem, temos de considerar que o mesmo assume uma postura mais organizacional quanto à sua concepção e operacionalização.

## **2. Formação: um conceito multifacetado**

Falar hoje de formação é algo transversal a toda a sociedade e facilmente associamos a outros conceitos como educação ou qualificação. Falar de formação pode ser falar de uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser ao serviço de um sistema socioeconómico ou de uma cultura dominante (García, 1999). Pode ainda falar-se de um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se produz no duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem.

Pesquisando em dicionários o sentido da palavra “formação”, verificamos que a mesma possui sentidos ambíguos, podendo aplicar-se ao acto, ao modo e ao efeito de formar, sem contemplar a acção de formar-se, de produzir-se. Centrando-nos na semântica da palavra encontramos outros sentidos tais como acção através da qual uma coisa se forma, é formada, produzida, acção de formar, de organizar, e resultado da acção de formar. Podemos, por isso, dizer que o processo de aquisição e acumulação de informação nunca poderá ser entendido como formação. Ferry (1991), cit. por Garcia (1999, p: 18) considera mesmo que os significados que actualmente se atribuem ao conceito o estão a desvirtuar, *“a noção de formação encheu-se de tantos equívocos e aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz, (...)”*.

No contexto estrito da educação, a formação pode entender-se como uma acção educativa que se exerce sobre o sujeito e seus resultados esperados ou produzidos. Garcia (1999:29) descreve o conceito de formação de professores como *“(...) a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de*

---

<sup>10</sup> - Citado por COSTA, J. (2003: 26)

*aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.*

A formação de professores apresenta, tal como o próprio conceito de formação, alguma ambiguidade, podendo ser encarada como um sistema, uma prática e um campo de estudos (Garcia, 1999). É um sistema na medida em que envolve uma estrutura, funções e uma forma de evolução específica, no âmbito do sistema educativo nacional, desenhado para responder ao objectivo de formar professores.

É uma prática, visto que ao considerar as práticas de formação decorrentes da operacionalização do sistema institucional de formação de professores, está a orientar-se para uma definição de formação de professores que “representa uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizacional e institucional mais ou menos limitado” (Garcia, 1999: 22). As práticas de formação são, neste sentido, condicionadas pelo sistema educativo. Debesse (cit. Por Garcia, 1999) acrescenta que o campo das práticas de formação não se limita ao âmbito institucional. É possível a formação em função de variáveis, tais como os actores envolvidos, a responsabilidade na tomada de decisão, o lugar e a estrutura onde ocorre. A formação em âmbito institucional é denominada por este autor de “heteroformação”, ou seja, “uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora.”

Aceita-se, ainda, que existem projectos e processos de formação desenvolvidos e levados a cabo pelo indivíduo, que controla os objectos, processos e resultados da sua formação. Neste âmbito as práticas de formação englobam a chamada “autoformação”. Aceita-se, por fim, que existe formação inter-pares, uma vez que se desenvolvem processos de formação no trabalho em equipa, e no desenvolvimento cooperativo de projectos de aprendizagem. A esta tipologia o autor designou de interformação. São práticas importantes e determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores.

A formação de professores pode ser também analisada enquanto campo de estudos denominada de “potente matriz disciplinar, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela

utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios” (Medina e Dominguez, 1989: 105, cit. por Garcia, 1999).

Nesse sentido, Garcia (1999: 26) descreve o conceito de formação de professores como “(...) *a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem*”.

A formação de professores é ainda uma forma específica de formação (Garcia, 1999; Ferry, 1993), na medida em que é uma formação dupla, uma formação profissional e também uma formação de formadores.

A formação de professores é perspectivada, cada vez mais, não como um fim em si, mas como uma estratégia ao serviço do conceito mais abrangente de desenvolvimento profissional, como se abordará mais adiante. Representa um encontro entre pessoas adultas, uma interacção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (Garcia 1999).

### **3. Formação contínua e desenvolvimento profissional**

Falar-se de formação de professores torna inevitável a sua associação à expressão “formação contínua”. Esta aparece frequentemente como sinónimo de educação e formação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Uma clarificação terminológica que o Conselho Nacional de Educação<sup>11</sup> quis expressar através do parecer nº 5/90 e onde pode ler-se que “*nesta área, usam-se expressões como “formação em serviço”, “formação permanente”, “educação permanente”, “formação profissional”, “desenvolvimento profissional*”. Não podendo ser equivalentes, a expressão formação contínua é designada no referido documento como “*a formação dos professores profissionalizados visando o seu aperfeiçoamento*”

---

<sup>11</sup> - Foi criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril. É um órgão independente a quem compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo.



*pessoal e profissional*”. Já na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), “*a formação contínua de professores deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente*” (artigo 30º, nº 1, al.b). A formação contínua destina-se, assim, a aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão (Parecer 5/90, CNE).

Já Garcia Alvarez entendeu que se trata de “*uma actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas*” (in Marcelo Garcia, C. 1999, p.136). Esta formação ocorre depois de o professor ter recebido um certificado inicial e ter iniciado a sua prática profissional. Mas não deve ser confundida com a reciclagem, devido ao seu carácter permanente. Actualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo de Desenvolvimento Profissional dos Professores, dado que este surge como mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino. Um conceito que valoriza uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal. Subjacente a este novo conceito está ainda o de educação permanente que emergiu no início dos anos 60 enquanto princípio organizador do ensino como um sistema coerente e integrado, concebido para responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo, ao longo da sua vida e à medida das suas aptidões. Já o Conselho da Europa<sup>12</sup>, na sua reunião de Lisboa, em 2002, reafirmava que a formação contínua devia contribuir para manter e melhorar a qualidade da educação e incentivar a inovação. Diremos que a formação contínua é considerada como uma variedade de actividades e de práticas nas quais os professores se envolvem de forma a alargar conhecimentos, melhorar competências e avaliar e desenvolver a sua perspectiva profissional. Um conceito que pressupõe uma abordagem na formação de professores que valoriza o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. É a formação contínua a repercutir-se nas práticas pedagógicas. Citando Day (2001, pp.

---

<sup>12</sup> Organização Internacional, fundada a 5 de Maio de 1949. Portugal integra este Conselho desde 22 de Setembro de 1976.

20-21): “*O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola a que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.*” Estão aqui patentes as múltiplas dimensões deste conceito. Reconhecendo-se a complexidade da prática pedagógica surgem novos paradigmas que ajudam a compreender a prática docente e os saberes pedagógicos necessários à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interacção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (Garcia 1999).

A expressão “Formação Contínua” surge também como a necessidade de uma formação permanente, ao longo da vida dos professores, adaptada à inovação e à mudança. Zeichner (1993), em oposição ao modelo de formação contínua tradicional, defende uma formação contínua de professores centrada na investigação e na reflexão. Nesse sentido, Nóvoa (1991) distingue dois grupos de modelos de formação contínua de professores:

- Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores.

- Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo, reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Um conceito com uma diversidade de interpretações com várias perspectivas defendidas por diferentes autores. Garcia (1999), preferindo o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” reúne as mais recentes definições de autores de relevo considerando-o “*um processo concebido para o desenvolvimento*

*pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.” (Dillon-Peterson, 1981, in Parker, 1990:3).*

Já Rodrigues e Esteves (1993) entendem por formação contínua *“aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira de docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.”*

A formação contínua, independentemente dos múltiplos conceitos que possamos encontrar, pode e deve ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. A formação deve ser uma ajuda na sua vida profissional e não mais uma tarefa imposta. Deve ajudar em várias dimensões, desde o simples acto de pensar até à organização do trabalho escolar, tendo em conta a melhoria do seu desempenho profissional e a melhoria da qualidade do serviço prestado pela organização/escola. O trabalho do professor é hoje de uma complexidade que envolve enormes desafios e torna-se inimaginável uma solução individual. Os problemas e tensões que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de forma colectiva, com profissionais que se envolvam e vivam verdadeiramente a vida da escola, reflectindo em conjunto na descoberta das melhores soluções.

#### **4. Necessidades de formação**

O termo necessidade é ambíguo, polissémico e de grande abrangência, prestando-se a uma variedade de manipulações de ordem conceptual, ideológica e política que têm consequências directas nas práticas educativas e na própria formação (Rodrigues e Esteves, 1993). Este vocábulo surge inicialmente relacionado com a natureza biológica do ser humano e com a imprescindibilidade de satisfazer algumas necessidades indispensáveis à sobrevivência.

Em cada contexto específico, o termo é utilizado com acepções diferentes<sup>13</sup>: carências, constrangimentos, lacunas, preocupações, desejos, motivações, expectativas, originando interpretações diferenciadas que conferem ao conceito de necessidades um carácter impreciso, opaco (Stufflebeam, 1985; Barbier e Lesne, 1986; Rodrigues e Esteves, 1996).

A palavra “necessidade” é vulgarmente usada para *“designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 12). Estas autoras alertam também para o facto de a “análise de necessidades estar longe de se poder descrever como exacta” e de ser *“imprescindível explicitar com rigor os procedimentos usados e sobretudo, clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se opera”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 35).

Nos contornos da sua explicitação conceptual vários termos têm sido utilizados possuindo, vários deles, uma semântica perfeitamente enquadrável no domínio educacional. Vocábulos como imprescindível, indispensável, inevitável, conveniente, ou útil, são extraídos do Grande Dicionário de Língua Portuguesa (1981). Maslow definiu os conceitos de motivação humana, personalidade e hierarquia das necessidades: todas as pessoas nascem com um conjunto de necessidades básicas, começando pelas fisiológicas, passando para as de segurança, depois para as sociais e, finalmente, para as de auto-estima e auto-realização (Maslow, 1954, citado por Hoffman, 1999).

Segundo D’Hainaut (1979) o termo necessidade implica sempre algum problema de valor ou de referência. Nesse sentido socorremo-nos de Estrela (1998, p. 130), que ao debruçar-se sobre o conceito de necessidade afirma: “As necessidades são juízos de valor (McKillip, 1987; Witkin, 1977) não podendo falar-se de necessidades absolutas, com existência objectiva e externa aos sujeitos e aos seus modos de percepção do real. São representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais”.

---

<sup>13</sup> -A maioria destas referências encontra-se na obra “A análise de necessidades na formação de professores” de RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993).

Kaufman (1973, 1977a, 1977b) apresenta trabalhos em que as necessidades são entendidas como *lacunas* ou *discrepâncias* existentes entre o que é e o que seria desejável. As necessidades funcionam como um vazio entre estes dois pólos. Ultrapassar este obstáculo é vencer a *distância* que separa o estado actual (o que é) do estado desejado (o que deve ser).

Na perspectiva de Stufflebeam e outros (1985), as necessidades poderão ser ainda verbalizadas como uma  *direcção* em que se prevê que ocorra um melhoramento ou ainda como algo cuja ausência, ou deficiência, provoca prejuízos e cuja presença é benéfica.

Barbier e Lesne (1986) referem que quando as necessidades resultam dos desejos, das vontades ou aspirações de um vasto conjunto de indivíduos poderá *iludir-se* que as mesmas são objectivas e reais e daí independentes dos sujeitos que as sentiram. Como conclusão do atrás exposto poderá dizer-se que não existem necessidades absolutas mas sim necessidades subordinadas a um referencial de indivíduos e contexto e dependentes dos valores. Se definir a palavra necessidades é tarefa complexa pela teia conceptual que configura, discriminar tipos ou modalidades é algo que sugere idêntica dificuldade. Neste contexto D'Hainaut (1979) determina, por um lado, necessidades das pessoas ou dos sistemas, necessidades particulares (individuais ou de um pequeno grupo) ou colectivas, necessidades conscientes ou inconscientes, necessidades actuais ou potenciais (as necessidades são satisfeitas a longo prazo). O mesmo autor também referencia necessidades nos diferentes quadros de vida: familiar, social, cultural, de lazer, de desporto, profissional e política.

Bradshaw (1972), citado por Zabalza (2003: 58), distingue cinco tipos de necessidades: “*Necessidade Normativa* (faz referência às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado standard ou padrão); *Necessidade Sentida* (resposta à pergunta “Que necessitas? “Que desejarias ter?”); *Necessidade Expressa* ou Procura (expressão comercial, objectiva da necessidade; toma-se a procura como indicador de necessidade); *Necessidade Comparativa* (baseada na justiça distributiva); *Necessidade Prospectiva* (aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro)”.

Hewton (1988), citado por Garcia (1999), estabelece quatro diferentes tipos de necessidades em projectos de formação centrada na escola. As necessidades relativas

aos alunos, as necessidades relativas ao currículo, as necessidades dos próprios professores e as necessidades da escola como organização. Com as posições agora mais centradas na escola, é importante a insistência num processo colaborativo, no qual a maior parte dos professores se impliquem e que esteja baseado nos problemas práticos dos próprios docentes. O diagnóstico de necessidades não deve, por isso, ser reduzido a uma técnica mas inserido nos projectos de desenvolvimento baseado na escola. Com base num diagnóstico de situação bem elaborado, onde todos os intervenientes são escutados, planeia-se a formação de modo a ir ao encontro das verdadeiras necessidades do real, tendo subjacente a formação numa perspectiva de resolução de problemas concretos da escola. Esta fase, tantas vezes negligenciada, deve ser o ponto de partida para uma formação bem sucedida e capaz de produzir mudança.

## CAPÍTULO II – Enquadramento normativo

Começarei por enumerar os normativos que regem a formação contínua de professores (Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário) em Portugal. Esta encontra-se “alicerçada juridicamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, no Estatuto da Carreira Docente (ECD), no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e no Sistema de Avaliação de Desempenho (regulado no ECD). A “Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), reconhece o direito dos professores a uma formação contínua diversificada, capaz de assegurar o aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”. Aí afirma-se que *“a formação contínua de professores deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”* (artigo 30º, nº 1, al.b). A formação contínua destina-se, assim, a aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão.

O “Ordenamento Jurídico da Formação Contínua (Dec. Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, Cap. III, Artº 26) define como objectivos fundamentais, a melhoria da competência profissional exigida pela modernização do sistema educativo; o incentivo à participação dos docentes na inovação educacional e à melhoria da qualidade da educação e ensino”.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores<sup>14</sup> reconhece ao professor o direito de escolher as acções de formação que mais se adequam ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, mas respeitando o dever de “participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas nacionais e regionais considerados prioritários e decorrentes da necessidade de introdução de reformas” (Decreto Lei n.º 249/92, Cap. V, Artº 35 e 36, republicado pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 7 de Novembro).

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) “reafirma a formação contínua como actualização e aperfeiçoamento dos docentes, assim como a sua progressão na carreira. Ainda, o Estatuto da Carreira Docente, versão mais recente (Dec. Lei n.º 15/2007) estabelece a avaliação de desempenho dos professores das escolas de ensino não superior. O Cap. II, Secção I, Art. 3.º, dá relevo à formação dos

---

<sup>14</sup> Criado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

professores numa perspectiva da “melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade das aprendizagens”. Deste artigo destacam-se alguns pontos, relacionados com o objectivo nuclear da investigação deste mestrado (a determinação de necessidades de formação): cada escola deve “diagnosticar as necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano anual de cada escola, sem prejuízo do direito a auto-formação” (Art. 3.º, 3.b); “as perspectivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação” (Art. 3.º, 4).

Com a publicação do DL 75/2008, são evidenciadas novas orientações relativas à planificação da formação. De acordo com o artigo 20º, ponto 2, alínea b, compete ao Director “aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município”, pertencendo ao Conselho Pedagógico a competência de apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, conforme o artigo 33º, alínea o, do mesmo decreto. Por sua vez, o Despacho nº 18038/2008 veio reforçar a importância da elaboração de planos de formação de escola. Aí, pode ler-se que “Os planos de formação previstos na alínea b) do n.º 2 do artigo 20.º e na alínea d) do artigo 33.º, ambos do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público -alvo a atingir.”

No que respeita ao Projecto Educativo de Escola, os documentos legais que procederam à introdução e definição normativa surgiram após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. É com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que o projecto educativo da escola aparece justificado do ponto de vista legal. No seu preâmbulo pode ler-se “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” Aparece, assim, um quadro teórico-conceptual de referência legal a uma nova concepção de escola, apontando os mecanismos operatórios de organização e planificação escolar. “O projecto educativo traduz-se,



*designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares” (artigo 2º). Seguiram-se outros documentos normativos, tais como, o Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio; alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril onde pode ler-se no capítulo I, artigo 3.º, ponto 2 - *O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas.**

Um Projecto Educativo de Escola (PEE) que surge da necessidade de mudança e adaptação à constante evolução da sociedade em que a Escola está inserida, tendo em conta que a filosofia que lhe subjaz, advinda dos princípios constantes da *LBSE* e que permanece actual e pertinente. Daí, de certo modo, ser reafirmada nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o documento mais recente em termos de gestão escolar, sendo inequívoca a ascensão de um ideal de cidadão livre, responsável, autónomo, solidário, com espírito crítico, defendendo os princípios de vivência democrática, respeitando os outros e a si próprio, empenhado na transformação progressiva do meio social envolvente. No seu artigo 9º, pode ler-se que o Projecto Educativo traduz-se no “*documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa*”.

## **CAPÍTULO III – Metodologia**

### **1. Objectivos e questões de investigação**

A experiência, primeiro, como docente e, depois, como director de um centro de formação, tem mostrado que os docentes são hoje uma classe profissional que necessita consolidar os seus conhecimentos científicos de base mas também necessita adquirir outros conhecimentos e competências de índole educacional. À semelhança do médico, do psicólogo ou do sociólogo, o professor deve ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), a formação do professor é uma formação dupla, englobando duas componentes: uma componente científica com uma maior diversidade de conceitos teóricos intitulada de formação universitária e uma componente profissional, correspondendo à preparação pedagógica e didáctica. Os professores que se estão a formar, assim como os que já estão em exercício, valorizam em maior escala o saber da experiência, como factor que forma o professor, em detrimento dos cursos que transmitem apenas conhecimentos teóricos. Ao entrar no mundo do trabalho, os novos profissionais apercebem-se que as ofertas de formação estão desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo frequentemente determinadas apenas pela simples disponibilidade de formadores numa dada área e vêm a procura da formação mais destinada a resolver de forma expedita o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira.

Face ao novo quadro legal, com o Decreto-Lei 75/2008 e o Despacho Normativo 18038/2008, torna-se importante saber em que medida as escolas têm consciência da necessidade de mudanças nas práticas organizativas e, como tal, tentar descobrir de que forma as escolas secundárias da região oeste definem projectos de formação que se configurem como resposta concertada perante a multiplicidade e diversidade de situações que as envolvem. Perante tal, enunciamos as questões que aqui recordamos:

1. Como é que os Directores de Escola descrevem o estado actual da escola e quais as metas a atingir no curto e médio prazo no que à formação diz respeito?
2. Quais os processos de articulação entre as estruturas da escola na definição dos seus planos de formação, nomeadamente a articulação com o projecto educativo?

3. Que procedimentos foram utilizados no levantamento de necessidades de formação?
4. Como é que os responsáveis das secções de formação e coordenadores de departamento percebem a formação a desenvolver na escola?

De acordo com as questões colocadas, considerámos na presente investigação os seguintes objectivos:

- Conhecer a representação que os docentes têm da formação contínua de professores;
- Conhecer práticas autênticas de construção de planos de formação na escola;
- Identificar os procedimentos adoptados na construção do plano de formação;
- Perceber quais as expectativas de sucesso na implementação do plano delineado.

## **2. Participantes**

Neste estudo, incluímos alguns dos directores de escolas da região oeste e também os coordenadores de departamento e outros docentes responsáveis pela elaboração de planos de formação das escolas/agrupamentos, abrangendo escolas que integram o Centro de Formação de Associação de Escolas, sediado em Caldas da Rainha (CFAE Centroeste), pertencentes aos concelhos do Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Óbidos e Peniche. Quanto às escolas que foram objecto de análise, apenas não foram abrangidas as escolas/agrupamentos do concelho do Cadaval. Pensamos, no entanto, tratar-se de uma amostra representativa.

Considerámos pertinente focalizarmo-nos na área da formação contínua, dada a sua importância na progressão da carreira docente e, mais recentemente, na sua ligação intrínseca à avaliação de desempenho docente<sup>15</sup>, permitindo uma análise e um apontar de caminhos para o futuro. Para tal, era necessário conhecer as representações que os nossos entrevistados têm sobre a evolução do processo da Formação Contínua, ao longo dos quase vinte anos de existência e, em especial, saber o que é que o Despacho Normativo 18038/2008 trouxe de novo.

---

<sup>15</sup> - O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, é o primeiro documento que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Actualmente, a avaliação de desempenho rege-se pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

O estudo pretende, ainda, conhecer a forma como as escolas desenvolveram a sua actividade de acordo com os parâmetros definidos inicialmente, no âmbito da Formação Contínua de Professores, descobrindo em que medida foram geradas dinâmicas que contribuíram para o movimento de inovação das escolas.

Para além de termos presente todo o corpo legislativo que tem sido produzido no decorrer deste processo, as escolas e agrupamentos constituem hoje uma organização com estrutura própria, com espaços remodelados, novos equipamentos tecnológicos e recursos humanos de qualidade, assumindo-se como uma verdadeira organização ao serviço da comunidade educativa onde estão inseridos.

A selecção dos directores de escola/agrupamento teve em conta a sua experiência no exercício do cargo de gestão e, se possível, o facto de terem integrado as Comissões Pedagógicas dos Centros de Formação<sup>16</sup>, no intuito de apreender a sua experiência na elaboração e construção de planos de formação de escola. Três dos directores envolvidos neste trabalho possuem formação específica na área da gestão e administração escolar (E3, E4 e E5) e os dois restantes apresentam experiência na área da gestão (E1 e E2), mas não formação específica. Na selecção dos outros docentes para a realização da entrevista de grupo tivemos em consideração o facto de integrarem e/ou pertencerem ou já terem integrado e/ou pertencido a grupos de trabalho na área da formação, tal como alguns directores o referenciaram, *“São elementos que já tinham, de alguma forma, ligação à formação quer como formadores, consultores ou outro tipo de experiência e responsáveis pelos vários sectores de ensino. Terão de ser pessoas cuja experiência garanta que o que se está a fazer não implique o “reinventar a roda” constantemente.”* (E1)<sup>17</sup>. Tivemos, ainda, em conta que fossem representativos dos vários grupos disciplinares, para além da sua disponibilidade em colaborar no estudo. Tendo em conta que o estudo pretendia proceder a uma análise não só da situação actual da formação contínua mas também do que ela representou ao longo dos últimos 20 anos, não seleccionámos os docentes mais novos. Assim, os intervenientes têm idades compreendidas entre os 35 e os 55 anos. Na articulação com as várias entrevistas, para recolha de dados qualitativos, entendemos, como referem Bogdan & Bilken, que *“a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do*

---

<sup>16</sup> - A Comissão Pedagógica é composta pelo director do centro de formação e pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas.

<sup>17</sup> - Anexo III, transcrição das entrevistas.

*estudo completo*”. (Bogdan & Bilken, 1999: 136). É isso que tentámos fazer seguindo os objectivos delineados para estas entrevistas.

As entrevistas visaram sobretudo recolher dados respeitantes às suas representações sobre a educação e formação contínua e conhecer qual a intervenção da escola na elaboração do planeamento da oferta formativa por parte do Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's). Não obstante a complementaridade das entrevistas no que concerne à descrição das concepções e das práticas, ao nos debruçarmos especificamente sobre o discurso dos entrevistados, pretendemos compreender o que valorizam na sua acção e que justificações dão para o fazer. Damos especial relevo à forma como encaram o actual processo de formação contínua e as expectativas futuras da sua repercussão quer na avaliação quer na progressão da carreira.

### **3. Procedimentos**

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, aprovado pelo Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, é o instrumento fundamental de regulamentação da formação contínua.

No preâmbulo desse Decreto-Lei pode ler-se:

Ponto 1 - *“A construção de uma escola democrática e de qualidade constitui um dos objectivos centrais do Programa do Governo na área da Educação. Esta opção política reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projecto de intervenção educativa e no reforço da sua integração nos respectivos territórios educativos.*

*A articulação destes dois vectores implica, por isso, no que concerne à formação contínua, uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos nela desenvolvidos”.*

Ponto 3 - *“O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se estabelecem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.”*

No artigo n.º 26, Capítulo 2, Secção III – Competências do Conselho Pedagógico, do Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

*“ (...) b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;*

*e) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;*

De acordo com o artigo 20º, ponto 2, alínea b, do Decreto-Lei 75/2008, compete ao Director *“aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município”*, (...)

Por sua vez, o Despacho nº 18038/2008 veio reforçar a importância da elaboração de planos de formação de escola. *“Os planos de formação previstos na alínea b) do n.º 2 do artigo 20.º e na alínea d) do artigo 33.º, ambos do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público -alvo a atingir.”*(Despacho nº 18038/2008).

Um quadro legislativo vasto que justifica a nossa interrogação face à sua implementação no terreno. Optámos, assim, por elaborar um guião de entrevista destinada aos directores e um guião de entrevista de grupo (*“focus group”*) dirigida a outros docentes com responsabilidades na elaboração de planos de formação.

Esta pretende ser uma abordagem descritiva e interpretativa como o objectivo de analisar as acções e os sentidos atribuídos às mesmas pelos seus autores, neste caso os responsáveis pela educação nas escolas/agrupamentos. Como referem Bogdan & Bilken, os investigadores qualitativos *“tentam compreender o processo mediante o*

*qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.”* (Bogdan & Bilken, 1994: 70).

A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público precisos. Desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e colectivas.

Esta visão não é compatível com as características que marcam, ainda, de forma dominante, as práticas de formação contínua dos professores, encaradas como um processo exclusivamente dirigido à capacitação individual dos professores para agirem no quadro da sala de aula. Esta ausência de finalização clara, relativamente aos contextos organizacionais, é que determina a sua dupla exterioridade (às pessoas e às organizações). A essa exterioridade estão associadas o carácter estandardizado das formações propostas e, conseqüentemente, a sua tendencial autonomia em relação aos públicos. A oferta formativa tende então a assumir a forma, bem conhecida entre nós, de um «catálogo» de acções de formação, tendo como destinatário um público anónimo de «consumidores».

Com este estudo pretendemos, pois, descrever a forma como os responsáveis das escolas/agrupamentos exercem a regulação da educação/formação e compreender como é que os actores interpretam as suas acções e como interagem no plano institucional do planeamento da oferta formativa.

#### **4. Técnicas de recolha e análise de dados**

O estudo compreenderá duas etapas. A primeira etapa destinar-se-á à elaboração do guião das entrevistas semi-directivas e entrevistas de grupo aos directores e coordenadores de departamento das escolas envolvidas. Estas serão uma fonte indispensável de dados para este estudo. A entrevista é uma técnica que nos permite *“recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Para estes autores a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas e que pretende obter informações sobre a outra.

Na opinião de Tuckman (2000), as entrevistas reflectem as percepções dos entrevistados. Por isso, ao conhecer as convicções dos directores e as representações dos professores, pretendemos reunir o máximo de informações concretas sobre a temática em estudo, analisando o “*sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados*”. (Tuckman, 2000: 194). Haverá, por isso, a intenção de dar espaço aos entrevistados para referirem os aspectos sentidos como os mais relevantes, ao mesmo tempo garantir a possibilidade de ajustar questões ou ideias na sequência das mesmas. Tecnicamente, serão gravadas em audiocassete ou em formato digital, cerca de vinte e cinco entrevistas, com a prévia autorização dos entrevistados, respeitando a confidencialidade e o anonimato dos dados e transcritas posteriormente.

O tratamento dos dados decorrentes das entrevistas será efectuado com recurso à técnica de **análise de conteúdo**. Esta técnica de investigação tem por finalidade “*efectuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração*” (Bardin, 1995, p.37). O autor define a análise de conteúdo como um “*conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens*”. (ibidem). Pode-se dizer que o objectivo de qualquer análise de conteúdo será conseguir produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir de textos analisados ou, como no caso do presente trabalho, das palavras dos entrevistados. Bogdan e Biklen (1994: 39) acrescentam que “*os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico*”.

O guião de entrevista utilizado nas entrevistas foi construído em cinco temas que procuram abordar as questões orientadoras do estudo.

<b>Tema A</b>	Legitimação da entrevista e motivação de cada entrevistado sobre os objectivos da entrevista, garantindo a confidencialidade da informação e solicitar permissão para gravar a entrevista.
---------------	--



<b>Tema B</b>	Concepções gerais sobre a formação contínua desde os anos 90 até hoje, equacionando os aspectos positivos alcançados e os aspectos negativos constatados. São abordadas as questões relativas à articulação entre escolas e CFAE's.
<b>Tema C</b>	Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação, conhecendo os procedimentos organizativos da escola/agrupamento desde os intervenientes e fases do processo até ao levantamento de necessidades. Destaque especial às repercussões da publicação do Despacho nº 18038/2008, de 4 de Julho.
<b>Tema D</b>	Expectativas relativas à implementação do plano de formação elaborado de acordo com as necessidades da escola/agrupamento e auscultando a opinião dos intervenientes quanto ao futuro da formação.
<b>Tema E</b>	Evidenciação de outros aspectos considerados pertinentes e não abordados nas questões colocadas.

#### 4.1. Entrevistas semi-directivas

Na sequência do que referimos anteriormente, poder-se-á, então, perguntar: mas entrevistar para quê? Neste sentido, De Ketele e Rogiers (1999: 22) consideram a entrevista como um método de recolha de informação, através de conversas orais com um indivíduo ou com um grupo, tendo como propósito *“obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e habilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.”*

Na preparação e realização das entrevistas teremos também em conta Ghiglione e Matalon (2001: 64) que, a partir de Rogiers, consideram a entrevista ou a aplicação de um questionário como sendo *“um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”*. Ou seja, a entrevista caracteriza-se *“pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana”* (Quivy, 2005: 192).

Para conhecer em profundidade as representações e opiniões dos docentes, efectuaremos entrevistas semidirectivas. Neste tipo de entrevista, o entrevistador constrói previamente um esquema de entrevista com os temas sobre os quais pretende obter reacções por parte do inquirido e que lhe servirá de guia no decorrer da mesma. Na entrevista semidirectiva, o entrevistador “estrutura” o indivíduo ao dar referências sobre os temas que quer ver abordados, contudo, preserva alguma ambiguidade característica das entrevistas livres, no sentido em que o entrevistador deixa o entrevistado centrar-se nas suas próprias referências. Neste tipo de entrevista, a ordem dos temas e a forma como o entrevistado expressa as suas opiniões são feitas de forma livre. Quando o entrevistado não fala sobre um tema, o entrevistador propõe-o ao entrevistado, de modo a recolher dados sobre ele.

A realização de uma entrevista, desde a sua concepção até ao processo de análise com vista a conhecer as opiniões dos sujeitos, leva em conta a relação entre entrevistador e entrevistado, que pressupõe a existência de influências na situação de entrevista. Neste sentido, Ghiglione e Matalon (2001: 68) consideram que na situação da entrevista há a produção de um efeito e que a linguagem é o seu veículo. A linguagem produz significados e ao mesmo tempo é “*socializada na medida em que é partilhada por um conjunto de pessoas e lhes serve para actuar.*”

#### **4.2. Entrevistas de grupo**

Segundo Ketele (1999: 18), “*a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações*”. Tal como dissemos anteriormente, se qualquer investigação pressupõe a recolha de dados, a entrevista constitui, realmente, um instrumento privilegiado de recolha de informações.

A entrevista em grupo é uma modalidade que economiza tempo e mostra percepções diferentes sobre o mesmo tema. Pode ser de cariz social, teoricamente informal e descontraída em que um grupo avalia e forma uma opinião acerca de um ou mais indivíduos e de painel em que uma pessoa é entrevistada por várias pessoas

em conjunto. O entrevistador pode ainda optar por fazer a sua entrevista usando as TIC, por exemplo, através de uma videoconferência.

A opção por este instrumento metodológico de recolha de dados – a entrevista de grupo – justifica-se, nesta pesquisa, por constituir uma técnica que tem, como objectivo fundamental, a obtenção de dados reveladores dos *significados* dos fenómenos para os participantes – como concebem os seus mundos e como explicam essas concepções (Goetz e LeCompte, 1984/1988). É importante sublinhar a dimensão intersubjectiva que subjaz a este método interactivo e, como vimos, ao próprio paradigma interpretativo no qual este estudo se baseia, dada a sua natureza essencialmente relacional e o espaço dialógico e polifónico no qual adquire sentido. A este respeito, deve-se ter em conta que “o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados cumpre uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos” (González Rey, 1999). Assim, os dados obtidos, as respostas dos entrevistados “não estão prontas, mas são verdadeiras construções pessoais implicadas no espaço dialógico da entrevista, no tipo de vinculação estabelecido com o entrevistador” (idem). O facto de que os dados recolhidos numa investigação de natureza qualitativa, por meio de entrevistas, apresentarem teor eminentemente subjectivo certamente não os invalida cientificamente nem os torna menos credíveis.

A investigação da subjectividade, pode-se dizer, se sócio-historicamente compreendida (Guattari, 1993), isto é, enquanto *processo “dialético” de subjectivação*, informa tanto sobre as trajectórias individuais como sobre os contextos colectivos envolvidos nestas histórias: “a subjectividade não é uma organização intra-psíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais” (González Rey, 2002:VIII). A dimensão subjectiva aparece, portanto, como principal indicativo das formas de experienciar os acontecimentos sociais dos sujeitos – o que constitui, de forma geral e generalizante, a problemática deste estudo.

Para além de existirem algumas limitações, este género de entrevista, de acordo com Bickman & Rog (1998) pode ser um instrumento útil para se chegar a um entendimento sobre uma determinada questão. Uma entrevista pode assumir várias funções mas a escolha da sua utilização varia em função do objectivo delineado. Ora, neste caso, o objectivo visa conhecer melhor as especificidades das situações

educativas para poder intervir de forma mais rigorosa. Este estudo visa ainda compreender a natureza das motivações e expectativas dos docentes face à profissão. Serve, ainda, para obter o *background*, formular hipóteses, estimular novas ideias, diagnosticar problemas, criar e desenvolver ideias. (Bickman & Rog, 1998). Mas para que o sucesso seja alcançado, devemos ter em consideração as técnicas e procedimentos adequados no decurso da entrevista de grupo. É importante ter um bom conhecimento do funcionamento da dinâmica de grupos e o domínio das regras da psicologia social, elementos indispensáveis à condução de uma boa entrevista. (Mucchielli, 1974). É importante definir o papel do entrevistador, a sua atitude geral, as técnicas e os procedimentos das intervenções e, por último, estar atento ao desenrolar concreto da entrevista de grupo. Neste campo, salienta-se o papel do moderador que deve permitir que a discussão decorra de forma suave, orientando a sua estrutura, não deixando de efectuar o balanço entre o que é importante para os membros do grupo e o que é importante para o investigador. (Bickman & Rog, 1998). O entrevistador deve estabelecer uma relação facilitada entre ele e o grupo, centrar o grupo sobre o tema em questão, controlar o tempo disponível e ser, em cada instante, capaz de reformular as opiniões e de fazer a síntese da opinião do grupo. (Mucchielli, 1974). Ainda, segundo Mucchielli (idem), o animador entrevistador deve permitir a espontaneidade da participação, manter uma atitude de vigilância e presença em grupo e assumir uma atitude de não directividade sobre o tema. Planear e preparar as várias fases do desenvolvimento da entrevista são outras das preocupações do entrevistador que não poderá deixar de prever algumas das situações difíceis com que se poderá deparar. Uma boa preparação conduzirá ao sucesso do trabalho de recolha de dados. Voltando a Mucchielli (1974), cabe ao entrevistador avaliar o grupo, o seu nível de maturidade e o seu grau de coesão. Fazer o diagnóstico do grupo é o mesmo que dizer que é necessário compreender o que se passa para o grupo e dentro do grupo, bem como o nível intra-grupal e o nível da relação afectiva entre o grupo e o animador. É também analisar os processos psicológicos no seio do grupo através da análise dos comportamentos individuais e colectivos. Por último, é importante auxiliar e aumentar a consciência do grupo e a sua unidade criativa.

Assim, a escolha metodológica pela entrevista de grupo justifica-se por, como afirmam LeCompte & Goetz (1984/1988), ser um mecanismo facilitador da obtenção

de informações relevantes, pois é através da interacção pessoal entrevistador-entrevistado que o investigador se torna mais sensível às representações sociais dos participantes, empreendendo uma selecção mais apurada das informações necessárias ao seu estudo. Tendo-se em conta que o objectivo fundamental das entrevistas qualitativas é fornecer dados reveladores dos constructos dos participantes, isto é, especificar de que maneira os participantes concebem seus mundos e como explicam essas concepções, é possível afirmar que as entrevistas, especialmente aquelas conduzidas em grupo com uma abordagem informal, por produzirem respostas abertas, podem sensibilizar o investigador para questões valorativas de uma cultura, possibilitando uma visão holística do pensamento humano, num determinado contexto sócio-cultural – visão esta que pensamos e esperamos ter construído, ao longo deste trabalho de investigação. Aplicámos, portanto, para a avaliação qualitativa dos dados, a forma de entrevista de grupo com uma orientação semi-estruturada (Fontana e Frey, 1994): procedemos à elaboração prévia de um roteiro/guião, constituído por uma série de temas exploratórios, e a partir do qual, enquanto investigadores/entrevistadores, conduzimos a entrevista de forma flexível e informal, aprofundando as questões de forma pontual.

#### **4.3. Análise de conteúdo**

O tratamento dos dados decorrentes das entrevistas será efectuado com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Esta técnica de investigação tem por finalidade “*efectuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração*” (Bardin, 1995: 37). O autor define a análise de conteúdo como um “*conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens*”. (idem). Pode-se dizer que o objectivo de qualquer análise de conteúdo será conseguir produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir de textos analisados ou, como no caso do presente trabalho, das palavras dos entrevistados. Bogdan & Biklen (1994:39) acrescentam que “*os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em*

*pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico*". Como refere Berelson (1954 apud Amado, 2000), "*em essência, trata-se de uma técnica que procura "arrumar" num conjunto de categorias de significação o "conteúdo manifesto" dos mais diversos tipos de comunicações.*" Um dos aspectos mais importantes da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador. São retiradas do texto palavras ou expressões não significativas para o objecto proposto, dando origem ao *corpus* de análise.

Segundo Henry & Moscovici (1968), este método pode ser aplicado por meio de procedimentos fechados e/ou abertos (exploratórios), dependendo do momento de definição das categorias analíticas. Assim, enquanto nos procedimentos fechados as categorias são estabelecidas previamente à análise, sustentando-a num quadro teórico fixo pré-determinado, nos procedimentos abertos são definidas *a posteriori*, constituindo categorias emergentes, pois derivam directamente dos núcleos de sentido formados no interior do próprio "*corpus* de análise" (Vala, 1986), definidos através do processo de *codificação* ou *categorização* dos dados recolhidos (Goetz & LeCompte, 1984/1988). Segundo Bardin (1995), deve proceder-se a uma codificação da mensagem contida em cada entrevista, correspondendo a uma transformação dos dados em bruto que, através de recorte e agregação em unidades, permitem obter uma descrição das características do conteúdo. Ainda, segundo o mesmo autor, a unidade de registo é o segmento de texto mais pequeno, tomando como unidade de significação a codificar e que "*corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base visando a categorização e a contagem frequencial.*"

O processo de categorização é entendido como o dispositivo de clarificação dos elementos constitutivos de um conjunto, através da diferenciação e posterior agrupamento segundo o género. Como refere João Amado (2000), a formulação das categorias obedece a algumas regras que o investigador deve ter em conta nas diferentes fases da codificação e nas múltiplas revisões dos resultados a que vai chegando, entre elas, a exaustividade, a exclusividade, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a produtividade. É uma técnica muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador. "*Estamos diante de um processo*

*adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras” (ibidem).*

Neste estudo, procedemos à análise temática das entrevistas aos directores e das entrevistas de grupo para perceber as opiniões dos sujeitos. Neste tipo de análise, as categorias emergiram a partir dos temas presentes nos discursos (unidades de registo) dos sujeitos. A categorização é apresentada no cap. IV.

Para a análise dos dados recolhidos através de entrevistas, construímos uma grelha de categorização centrada nos eixos de análise e nas principais questões enunciados na fase da elaboração deste projecto de investigação.

## CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e interpretação de resultados

A partir da análise dos dados recolhidos através de entrevistas, construímos categorização centrada nos temas de análise e nas principais questões enunciadas na fase de elaboração deste projecto de investigação. Nesta fase de apresentação, análise e interpretação de resultados, começamos por apresentar a categorização final das entrevistas, expressa nos Quadros 1 e 2. A categorização está estruturada em temas, categorias e subcategorias.

Quadro 1 - Síntese das entrevistas aos directores.

Temas	Categorias	Subcategorias
Opiniões gerais sobre a formação contínua	Aspectos positivos alcançados com a formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação
		Actualização de conhecimentos dos docentes
		Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos
		Partilha de experiências entre os professores
		Adesão entusiástica dos docentes
	Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação
		Dependência do financiamento
		Reduzido impacto ao nível da organização escola
		Ausência de avaliação
	Flutuações de valor ao longo dos anos	Períodos de incertezas
Momentos de valorização		
Momentos de desvalorização		
Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação	Articulação escolas/CFAE’s	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE’s
		Falta de dinâmica das escolas
		Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE’s
	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	Intervenientes na elaboração do plano de formação
		Fases do processo de construção do plano
		Levantamento de necessidades
		Áreas de formação
		Articulação com o projecto educativo
	Efeitos do Despacho 18038/2008	Impacto do Despacho
		Ineficácia do Despacho
Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação		



Expectativas de implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas	Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola
		Articulação com o projecto educativo
		Estabelecimento de parcerias
		Calendarização
	Futuro da formação	Baixas expectativas
		Confiança no futuro
		Financiamento
		Articulação escolas/CFAE's
		Avaliação

Quadro 2 - Síntese das entrevistas de grupo<sup>18</sup>.

Temas	Categorias	Sub-categorias
Opiniões gerais sobre a formação contínua	Aspectos positivos alcançados com a formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação
		Actualização de conhecimentos dos docentes
		Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos
		Partilha de experiências entre os professores
		Adesão entusiástica dos docentes
	Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação
		Dependência do financiamento
		Reduzido impacto ao nível da organização escola
		Limitações na bolsa de formadores
		Avaliação da formação
Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação	Flutuações de valor ao longo dos anos	Momentos de valorização
		Momentos de desvalorização
	Articulação escolas/CFAE's	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE's
		Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE's
		Falta de dinâmica das escolas
	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	Intervenientes na elaboração do plano de formação
		Fases do processo de construção do plano
		Levantamento de necessidades
		Áreas de formação
		Articulação com o projecto educativo
	Efeitos do Despacho 18038/2008	Impacto do Despacho
		Ineficácia do Despacho
		Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação

<sup>18</sup> As unidades de contexto e os indicadores das duas categorizações seguem em anexo (anexo IV).

Expectativas na implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas	Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola
		Articulação com o projecto educativo
		Estabelecimento de parcerias
		Calendarização
	Futuro da formação	Baixas expectativas
		Confiança no futuro
		Financiamento
		Articulação escolas/CFAE's
		Avaliação

É esta a categorização obtida a partir das análises de conteúdo das entrevistas realizadas com directores de escolas e de entrevistas de grupo a coordenadores de departamento e elementos de grupos de trabalho na organização de planos de formação.

No tema “Opiniões gerais sobre a formação contínua” manifestou-se uma visão dos entrevistados globalmente positiva, sendo considerada como uma área essencial, embora com estruturas algo frágeis e ainda instáveis, como adiante se verificará, as quais é fundamental consolidar. As muitas flutuações ao longo destes anos são motivo de reflexão e apontam para a necessidade de assegurar a pluralidade e flexibilidade de estratégias e percursos de formação que promovam o desenvolvimento profissional.

Se a formação centrada na escola tem como finalidade principal resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela materializa-se na criação e funcionamento de equipas que trabalham na concretização de um determinado projecto de plano de formação. No tema “Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação” reflecte-se a realidade de intervenção das escolas na elaboração dos planos de formação em articulação com os CFAE's. Evidenciam-se as diferenças e/ou semelhanças de processos de construção da oferta formativa anteriores à publicação do Despacho Normativo 18038 e os procedimentos após a sua publicação.

“Expectativas na implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas” é o tema que espelha as situações que os docentes consideram, como o

apontar de caminhos para o futuro, como seja, a articulação com o projecto educativo de escola, o estabelecimento de parcerias ou até a avaliação do processo de formação. Há a consciência que, “*A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público precisos.*” (Canário, 1995). Um trabalho que consideram pertinente e que assumem estar dispostos a encetar, no âmbito de uma dinâmica que institua modalidades de intervenção facilitadoras da produção de mudanças individuais e colectivas.

## 1. Opiniões dos directores de escola/agrupamento de escolas

As entrevistas permitiram obter informações sobre o funcionamento da formação contínua nas escolas/agrupamentos de escolas da área de influência do Centro de Formação de Professores, sedado em Caldas da Rainha, desde a década de 90 até aos dias de hoje.

Tal como já referimos anteriormente, os entrevistados, além de manifestarem opiniões sobre a formação contínua, falaram dos processos de construção dos planos de formação e da articulação que houve ou não houve entre as escolas e entidades formadoras no sentido de darem resposta adequada às necessidades de formação dos docentes e não docentes. Permitiram-nos, ainda, conhecer as representações dos directores sobre as mudanças na organização da formação após a publicação do Despacho 18038/2008, de 4 de Julho e as suas expectativas face ao futuro da formação contínua.

A análise do conteúdo levou-nos à criação de várias categorias, agrupadas por três áreas temáticas mais genéricas:

Opiniões gerais sobre a formação contínua, processos de construção da oferta formativa - os planos de formação e expectativas na implementação do plano de formação de escola/agrupamento. (Quadro 3)

Quadro 3 – Temas e categorias

Temas	Categorias
Opiniões gerais sobre a formação contínua	Aspectos positivos alcançados com a formação
	Aspectos negativos constatados na formação

	Flutuações de valor ao longo dos anos
Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação	Articulação escolas/CFAE's
	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008
	Efeitos do Despacho 18038/2008
Expectativas na implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas	Papel primordial da escola na organização do plano de formação
	Futuro da formação

### 1.1. Opiniões gerais sobre a formação contínua

Nesta fase de interpretação dos dados, criámos três grandes categorias às quais associámos subcategorias decorrentes, quer das questões de investigação, quer das evidências recolhidas.

De acordo com o Quadro 4, podemos constatar que o tema “*Opiniões gerais sobre a formação contínua*” se divide em três categorias: aspectos positivos alcançados com a formação, aspectos negativos constatados na formação e flutuações de valor ao longo dos anos. A categoria, *aspectos positivos alcançados com a formação*, inclui as subcategorias, satisfação com a resposta às necessidades de formação, actualização de conhecimentos dos docentes, repercussão favorável na aprendizagem dos alunos, partilha de experiências entre os professores e adesão entusiástica dos docentes. A categoria, *aspectos negativos constatados na formação*, inclui as subcategorias, predominância da obtenção de créditos sobre a formação, dependência do financiamento, reduzido impacto ao nível da organização escola e ausência de avaliação da formação. E, por último, a categoria *flutuações de valor ao longo dos anos*, onde incluímos as subcategorias período de incertezas, momentos de valorização e momentos de desvalorização.

Quadro 4 – Tema: Opiniões gerais sobre a formação contínua

Categorias	Subcategorias
Aspectos positivos alcançados pela formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação
	Actualização de conhecimentos dos docentes
	Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos
	Partilha de experiências entre os professores

	Adesão entusiástica dos docentes
Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação
	Dependência do financiamento
	Reduzido impacto o nível da organização escola
	Ausência de avaliação
Flutuações de valor ao longo dos anos	Períodos de incerteza
	Momentos de valorização
	Momentos de desvalorização

### 1.1.1. Aspectos positivos alcançados com a formação

Começar pela categoria “aspectos positivos alcançados com a formação” não foi fruto do acaso. Esta opção é intrínseca à própria escolha do estudo em causa mas, partindo do discurso e do olhar dos entrevistados, percebemos melhor que, no deambular pelas suas representações, evidencia-se uma primeira impressão comum a todos, “*A formação docente ao longo destes anos é, no cômputo geral, francamente positiva*” (E1, E2, E3, E4 e E5), “*houve muita coisa positiva e houve um salto importante em algumas áreas*” (E1, E2, E3, E4 e E5).

Nesta grande categoria, destacamos a subcategoria satisfação com a resposta às necessidades de formação que, aliada à subcategoria actualização de conhecimentos dos docentes, reúnem o maior número de indicadores, seguidos da subcategoria repercussão favorável na aprendizagem dos alunos, partilha de experiências entre os docentes e adesão entusiástica dos docentes. Estamos perante um sentimento unânime de afirmação positiva, o que evidencia que estas escolas do oeste estão na linha orientadora preconizada por Teresa Estrela na sua Comunicação apresentada no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física, em 1990, quando afirmava “*Esperemos também que a creditação da formação contínua para efeitos de progressão na carreira não venha deformar o carácter da formação contínua e desvirtuar o que até aqui tem sido um dos seus pontos mais positivos – o empenho desinteressado dos professores na sua formação.*” (Estrela, 1990).

Com a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's), aquilo que foi mais marcante, foi a vontade, o desejo, a capacidade, a iniciativa, a

decisão, transportadas dos muitos anos anteriores para dentro de um sistema novo, que colocava nas mãos dos professores a possibilidade de criarem as respostas. Houve, por isso, grande expectativa e acreditava-se na capacidade de resposta às necessidades de formação. *“não se aplicava o figurino demasiado generalista e tal ia ao encontro do que as pessoas de facto necessitavam no seu dia a dia.”* (E1)

Nessa procura de respostas ao quotidiano, os docentes vão aprofundando, consolidando e transformando os seus conhecimentos. Não foi, portanto, difícil depreender que os nossos entrevistados consideraram que a formação contínua permitiu a actualização e consolidação dos conhecimentos adquiridos, por exemplo, *“é um investimento para o ensino em Portugal, um investimento para a tutela, muito mais do que um investimento pessoal, é uma mais valia para a prática docente”* (E1)... *“a grande maioria das pessoas procurava formação dentro da área que fosse positiva para a carreira”* (E2)... *“a formação é claramente indissociável da actividade docente”* (E5)... *“a nossa formação inicial tem um peso e é preponderante mas tem de ser completado, tem de ser actualizado, temos de responder a uma diversificação de exigências”* (E1). Transparece, assim, a ideia de que a maior parte da formação terá correspondido à introdução de novas práticas e melhorias no desempenho das escolas e dos professores.

Independente das causas, dos motivos intrínsecos e individuais, a verdade é que, muitos professores passaram pelo sistema de formação. Desta formação, algo fica sempre, algo provoca alguma mudança, algo agita o interior de cada um e o leva a novas concepções e práticas, com clara repercussão na aprendizagem dos alunos. É um contributo para o sucesso do aluno, *“a formação tem por objectivo as mudanças de práticas dentro da sala de aula e quando há um grupo lato de professores que trabalha essas dinâmicas alguma coisa se muda dentro da sala de aula”*. (E4) Para um dos directores (E1) *“A formação foi durante muito tempo uma alavanca do desenvolvimento de boas práticas.”* E estas boas práticas, porventura, não se restringirão apenas aos parâmetros cognitivos mas terão em conta a dimensão das emoções como um contributo no sucesso educativo. Como refere Hargreaves (2003: 14), *“as estratégias de mudança devem estar mais dirigidas em converter as escolas em locais de trabalho que reconheçam e relevem as relações afectivas dos docentes com os seus alunos como uma forma vital para a aprendizagem...”*, corroborado

numa das entrevistas quando se afirma “*considero a formação absolutamente essencial e é...de querer modificar as suas metodologias, nomeadamente a garantir o sucesso dos alunos*” (E4).

O Sistema de Formação Contínua de Professores permitiu a articulação, absolutamente necessária, entre os diferentes níveis do ensino não superior. Esta articulação foi visível a dois níveis:

- Pela representação e presença de todos os níveis de ensino (pré-escolar; 1º ciclo; escolas de 2º e 3º ciclo e secundário) nas Comissões Pedagógicas dos Centros de Formação de Associações de Escolas<sup>19</sup>;
- Pela realização de acções cujos destinatários eram simultaneamente Educadores de Infância, professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário o que permitia uma reflexão conjunta e articulada entre todos os níveis de ensino. “*As pessoas tomaram contacto com novas experiências, tomaram contacto com outras maneiras de lidar com os conteúdos que outras escolas estavam a utilizar, outras escolas e outras propostas de outros formadores e foram adaptando as suas (pausa) o modo de agir com os novos conhecimentos*”. (E2)

Nada disto se faz sem uma forte coesão entre a equipa de professores, sem um investimento permanente na formação e, essencialmente, com a adesão dos docentes. E este último aspecto ficou claro no discurso dos nossos entrevistados. “*a formação que conseguimos implementar na nossa escola, ao longo dos últimos anos, é francamente positiva e os professores envolviam-se*”. (E3, E4) Socorrendo-nos de Perrenoud, diremos que “*...a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente.*” (Perrenoud, 2000). Neste caso, os professores tudo fizeram para corresponder pois, para eles, a formação “*provoca o trabalho em equipa, o convívio, a troca de experiências, é sempre muito positivo*”(E2).

---

<sup>19</sup> - Tal como estava previsto no ponto 2, artigo 24º do Decreto-Lei 207/96, de 7 de Novembro.

### 1.1.2. Aspectos negativos constatados na formação

Da análise anterior ficou a ideia de que a formação contínua foi positiva, sendo reconhecido o empenho por parte das escolas, dos CFAE's e dos docentes no incremento da oferta formativa, a que não é alheio o crescimento dos financiamentos públicos disponíveis, primeiro com o FOCO, depois com o PRODEP. E se não é menos certo que a formação contínua viveu sob a dependência do FSE também se reconhece que não se terá pugnado suficientemente pela qualidade da formação e por preocupações para com a transferência dos conteúdos da formação para as práticas lectivas em detrimento de maior preocupação com a obtenção do crédito. É, ainda, reconhecida alguma responsabilidade por parte das escolas no seu menor envolvimento na planificação da formação.

A predominância da obtenção de créditos é a mais valorizada. “...*progressão na carreira levava a que alguns docentes trabalhassem para os créditos. (...) havia ali um peso demasiado grande dessa componente demasiado vinculativa.*” (E1). Os centros de formação tornavam-se, muitas vezes, (re)produtores de créditos, provocando uma forte dependência da formação em relação à progressão na carreira, “os professores continuavam mais preocupados pela progressão do que pela formação” (E3) e a maior preocupação em progredir impedia uma escolha mais criteriosa, “as pessoas tentavam tanto quanto possível encontrar ali uma formação que lhes esteja próxima, mais pressionados pela preocupação da creditação para progredirem” (E3).

Reconhecem a dependência do financiamento no momento da escolha da formação, “o financiamento, definindo de forma demasiado rígido em função de prioridades (...) prejudica de alguma forma a formação porque obriga a que as pessoas façam determinada formação não porque é a que querem mas porque é a única que é financiada.” (E1).

Como tal, a maioria das acções de formação realizadas não foi articulada com as necessidades da escola pela dificuldade que as escolas tiveram em entender e criar Planos de Formação de Escola, deixando ao sabor do individual a realização da formação e esta, por mais elevada que seja a sua qualidade, não pode exercer no colectivo a influência que passa ao indivíduo, também porque quer os professores quer as escolas não têm tradicionalmente esquemas de transferências que



permitissem esse enriquecimento. *“a escola tem responsabilidades de alguns aspectos menos positivos no desenvolvimento da formação e sobretudo na sua qualidade.”* (E4) Como refere Teresa Estrela (1999), num artigo sobre avaliação da qualidade da formação de professores – algumas notas críticas, *“a necessidade de acreditação prévia faz com que a oferta se faça através de catálogos “pronto-a-vestir” e que as intenções se mantenham no plano da generalidade e não no da singularidade das situações e das pessoas.”* Uma ideia que é confirmada por E4 *“Quando as coisas são feitas por catálogo e que as pessoas vão receber formação por catálogo para obter os tais créditos obrigatórios, o que fica é muito pouco”*

E, apesar de reconhecerem ter havido um salto quantitativo e qualitativo da formação, não deixam de sublinhar que a mesma nem sempre correspondeu às expectativas que gerou. Reconhecem mesmo que a formação esteve longe de se aproximar dos contextos escolares, *“Se queremos uma formação adequada às necessidades locais temos de nos aproximar dessa realidade e não impor formação a montante para todas as realidades.”*(E1) E se o impacto nos professores se revela pertinente, também há outras duas dimensões que importa referir. De acordo com Garcia (1999), *“a participação dos professores é uma actividade de formação que pode ter repercussões nos alunos, ajudando-os a melhorar os resultados cognitivos e socioafectivos, mas as mudanças também podem ter repercussões a nível de escola.”* Dimensões que estão presentes no discurso dos entrevistados na medida em que consideram que houve pouco envolvimento dos órgãos da escola, resultando em ausência de integração da formação na realidade local, *“as coisas alteraram-se provocando um distanciamento em relação às realidades locais”*(E1), e a relação com os projectos educativos revelava-se nula, *“...não resultavam em proveito efectivo para os projectos educativos das escolas.”*(E5).

Por último, podemos identificar algumas referências à ausência de avaliação que, apesar de ser referenciada apenas por um dos directores, merece atenção especial. A avaliação serve para revelar as aprendizagens e verificar a evolução do acumular de saberes e, no que à formação de professores diz respeito, a avaliação, entendida na sua perspectiva formativa, *“responde à necessidade de melhorar os programas e actividades de formação de professores durante o seu próprio processo de realização. A avaliação torna-se necessária como elemento de feedback para o sistema de formação de professores”* (Posavac e Cerey, 1985, citado por Garcia,

1999: 213). Ora, esta preocupação está presente ao afirmar-se “*A mim penaliza-me o facto de não haver uma verdadeira e objectiva avaliação desse período convenientemente formulado*” (E1). Uma ideia bem vincada com outra afirmação, “*É penalizador ver essa deficiência de avaliação quando se fala tanto de avaliação nos tempos que correm.*” (E1) Um ponto crucial que ajuda a explicar os pontos fracos da formação contínua ao longo dos últimos anos. Como refere Teresa Estrela (1999), “*Faltam-nos estudos que nos permitam caracterizar a situação actual da avaliação da formação em Portugal, quer quanto às práticas em uso, quer quanto às concepções orientadoras dessas práticas.*”

### **1.1.3. Flutuações de valor ao longo dos anos**

Pelo que temos vindo a verificar, facilmente podemos afirmar que a formação de professores tem sofrido oscilações ao longo do tempo. Os momentos de valorização e os momentos de desvalorização assumem particular importância, mas a forma como se enunciam justificam que se fale em períodos de incerteza que marcaram o desenvolvimento da formação contínua. Apesar de algum equilíbrio no número de subcategorias encontradas, é notório alguma predominância dos “momentos de valorização”, indo ao encontro da análise anterior. Os indicadores levam-nos a entender que houve incentivo à formação e que o mesmo foi sentido por todos, “*as pessoas não passam incólumes por várias experiências e houve acções de formação que foram muito comentadas na escola, nomeadamente na sala de professores, pelo impacto,*” (E2) e as boas experiências, além de contagiantes, permitiram a partilha de experiências e estimularam a reflexão e, em conclusão, “*Promoveu-se o associativismo entre estabelecimentos de ensino, valorizando-se a definição da natureza, tipos e modalidades de formação, a partir dos contextos organizacionais e dos seus actores, numa partilha local, algo quase sempre esquecido mas que existia. O desenvolvimento pessoal, o encontro e partilha entre os docentes foram pontos fortes que a formação contínua proporcionou neste período.*” (E3)

Por outro lado, reconhecemos que a formação nem sempre terá sido um contributo para o profissionalismo e para o erguer da autonomia dos professores. Mais do que desvalorizada, a formação foi “*demonizada*” como responsável de alguns males”(E1) como a ausência de mudança de práticas educativas e profissionais pois

*“há momentos em que os constrangimentos, nomeadamente orçamentais, não apontem para os caminhos mais adequados.”(E1)*

É, por isso, notória a existência de alguns constrangimentos nos discursos dos directores, como as indefinições e contradições nas propostas de formação que passam pela indefinição no que respeita à organização de prioridades. A oferta formativa nem sempre propiciou a cada professor a elaboração de um plano construído a partir das necessidades sentidas e enquadradas no plano de formação da escola porque *“houve acções de formação que foram muito comentadas na escola, (...)houve outras que nem tanto,”* (E2). Uma indefinição que preocupa os responsáveis em relação ao futuro, *“neste momento, tudo é oscilante e, por vezes, confuso relativamente ao que é ou não é relevante.”*(E3).

## **1.2. Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação**

No quadro 5, relativo ao tema “Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação”, constatamos a emergência de três categorias: articulação escolas/CFAE’s, procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038 e efeitos do Despacho 18038, que se desdobram nas subcategorias: controlo do plano de formação por parte dos CFAE’s, falta de dinâmica das escolas e iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE’s, na primeira categoria, intervenientes na elaboração do plano de formação, fases do processo de construção do plano, levantamento de necessidades, áreas de formação e articulação com o projecto educativo, na segunda categoria, e impacto do Despacho, ineficácia do despacho e representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação, na terceira categoria.

Os papéis assumidos pela escola e pelos CFAE’s, que emergem dos dados obtidos, são elucidativos da sua importância para o processo de construção da oferta formativa, bem como a natureza das relações institucionais, como um factor condicionante para a elaboração dos planos de formação.

*Quadro 5 – Tema: Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Articulação escolas/CFAE's	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE's,
	Falta de dinâmica das escolas
	Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE's
Procedimentos organizativos da escola Anteriores ao Despacho 18038/2008	Intervenientes na elaboração do plano de formação
	Fases do processo de construção do plano
	Levantamento de necessidades
	Áreas de formação
	Articulação com o projecto educativo
Efeitos do despacho 18038/2008	Impacto do Despacho,
	Ineficácia do despacho
	Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação

### **1.2.1. Articulação escolas/CFAE's**

“Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação” assume-se como um dos temas que mais entusiasmou os nossos entrevistados. Quer como docentes quer como responsáveis pela gestão das escolas no período de vigência do actual regime jurídico da formação contínua de professores, apresentam uma visão multifacetada da sua implementação. Cientes da importância da criação dos CFAE's como estruturas formativas que vieram responder às necessidades de formação sentidas pelas escolas e pelos professores, não deixam de enunciar as virtualidades dessas novas parcerias e também os seus pontos fracos, expressos numa articulação nem sempre bem conseguida. Afirmam que não se terá pugnado suficientemente pela qualidade da formação e sobretudo por preocupações para com a transferência dos conteúdos da formação para as práticas lectivas. “*As coisas à boa maneira portuguesa, iam funcionando, iam aparecendo, e não havia uma correlação entre resultados e necessidades de formação.*” (E5) Expressam, no entanto, uma opinião positiva relativa ao trabalho que se desenvolvia no período anterior à publicação do Despacho de 2008, considerando que se podia observar trabalho de equipa na construção de planos de formação que tiveram reflexos positivos nas escolas. “*O que*

*seria da classe docente, o que seria das escolas, o que seria do ensino sem a formação que foi feita até ao momento...*” (E1) No que se refere ao impacto da publicação do Despacho de 2008, a maioria considera que o mesmo pouco trouxe de novo. No seu espírito paira a ideia que apenas permitiu reavivar a ideia da importância da escola na construção do plano de formação em articulação com o seu projecto educativo, tal como a legislação anterior já o previa pois cada escola deve *“diagnosticar as necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano anual de cada escola, sem prejuízo do direito a auto-formação”* (Art. 3.º, 3.b, do Decreto-Lei nº 75/2008), que, mais tarde, evidencia novas orientações relativas à planificação da formação. De acordo com o artigo 20º, ponto 2, alínea b, compete ao Director *“aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município”*, pertencendo ao Conselho Pedagógico a competência de apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, conforme o artigo 33º, alínea o, do mesmo decreto. Recuando alguns anos e detendo-nos no Decreto Lei 207/96, verificamos que o artigo 3º, alínea d), define os objectivos da formação contínua, entre os quais destacamos *“A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos; O Despacho nº 18038/2008 apenas veio reforçar a importância da elaboração de planos de formação de escola e visou também reduzir substancialmente os centros existentes e criar mega-centros de formação ampliando as suas áreas de influência, retirando-lhes o conceito de proximidade que tinha estado na origem da sua criação. “Neste momento, está tudo muito longe do conceito inicial e o próprio diploma que veio alterar o conceito de elaboração de planos de formação, que até pode ser muito lindo do ponto de vista da escola, das expectativas da escola, do ponto de vista da sua finalidade, acaba por cair por não haver ou não se vislumbrar base que a sustente.”*(E3) Diremos que nada trouxe de novo. *“Não trouxe muito de novo, não”*(E4) Alguns são mesmo peremptórios ao afirmar que *“para nós passa a ser apenas uma imposição, com carácter obrigatório, do que já fazíamos.”*(E1)

Ora esta articulação escola/CFAE's nem sempre contribuiu para uma oferta formativa de qualidade. Os directores reconhecem o papel controlador por parte dos CFAE's no que diz respeito ao plano de formação, *“levava a que muitas escolas, por*

vezes, deixassem de se preocupar com as suas necessidades. Deixavam quase tudo ao critério dos centros e os docentes escolheriam de acordo com o plano que era afixado na escola. “(E2)

Os CFAE’s esqueciam a articulação com as realidades das escolas mas também contavam com o consentimento das escolas que se desvinculavam do seu papel, *“Houve efectivamente muitas escolas que se desinteressaram da organização dos seus planos de formação delegando essa responsabilidade nos directores dos centros, talvez convencidas de que não era uma obrigação sua”*(E4).

Este ponto mereceu a referência e reflexão por parte dos directores como uma crítica construtiva face a momentos menos positivos e já atrás citados quando enunciámos situações em que os docentes se inscreviam em acções de formação por motivos que nem sempre eram os mais pertinentes. Muitas vezes, inscreviam-se porque atingiam o momento de mudança de escalão e precisavam de obter os créditos. E aí tendem a preferir as acções cujos temas são os mais sonantes, que funcionam mais próximo da sua residência ou que tenham o horário mais compatível com a sua vida privada. E o vínculo a projectos de escola esvaziava-se, *“a escola apresentava o seu plano... não era um plano, estou a exagerar, a escola apresentava um conjunto/sugestão de acções de formação a realizar.(...) as propostas de acções de formação, algumas aceites pelo Centro e postas à disposição de outros professores para essa formação ficaram desertas.”*(E4) As escolas apresentavam-se, por isso, pouco interventivas na própria comissão pedagógica do centro, *“nunca indo ao encontro do que eram as necessidades das escolas, até porque as escolas também não as identificavam claramente”*(E5) e, muitas vezes, não procediam ao levantamento de necessidades. *“as escolas, tenho responsabilidades na gestão desde 1998, também não tinham essa preocupação, essa responsabilidade de identificar as principais necessidades de formação”*(E5) mas como refere Hewton (1988), citado por Garcia (1999: 200), *“torna-se importante que se tenham em conta as necessidades relativas aos alunos, as necessidades relativas ao currículo, as necessidades dos próprios professores e as necessidades da escola como organização”*. E como nem sempre este trabalho se fazia, o mais comum é que *“havia a publicação de um boletim com oferta formativa do centro, as pessoas escolhiam a formação que queriam fazer e, de uma forma geral, até conseguiam a formação de que necessitavam”*(E5). Era a formação por catálogo.

Apesar destes aspectos menos positivos, é de salientar que as duas subcategorias Boa articulação escolas/CFAE's, dinâmica e autonomia da escola assumem alguma relevância com os directores a afirmarem que nesta região *“o balanço até se tornou positivo, nos objectivos iniciais, nas apostas dos Centros, no trabalho das escolas desde o início até aos nossos dias temos de reconhecer um resultado positivo”*(E3). As necessidades diagnosticadas eram tidas em conta, inferindo-se que os Centros, afinal, escutavam as escolas e *“contribuíram para que os professores tivessem a oportunidade de se actualizarem em vários domínios da sua actividade lectiva, tentando fazer com que se motivassem para a mudança das práticas lectivas e para se adaptarem a novas metodologias.”*(E4).

### **1.2.2. Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008**

Um dos directores reconhece que o trabalho do Conselho Pedagógico contribuiu para a construção do plano de formação adequado às necessidades da escola, *“o Conselho Pedagógico tem um papel fundamental ao amadurecer estas necessidades. São feitos inquéritos, são feitas diferentes formas de recolha de informação... é tratada e consubstanciada num chamado plano de formação”*(E2) e vincando bem que esse é o caminho, *“o caminho é, de facto, as escolas construírem os seus planos de formação, em negociação com o Centro, em partilha de dificuldade e de outras situações... mas é esse o caminho.”*(E2).

Segundo Costa (1991), o Projecto Educativo apresenta-se como um documento fundamental da política interna de cada escola/agrupamento, cuja finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como se combina com as linhas da política nacional, e mostrar em que medida cada escola/agrupamento se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas, isto é, das suas boas práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento. (...) *“Deve ser o documento orientador da política educativa evidenciando os princípios, objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola.”*

É o regime de autonomia que parece ter ultrapassado uma concepção excessivamente circunscrita ao cumprimento de normativos legais “autonomia decretada”, evoluindo para uma concepção de “autonomia construída” pela própria

escola (Fontoura, 2006). Uma atitude que os intervenientes afirmam ter sido uma cultura nos tempos que antecederam a publicação do Despacho 18038/2008, tendo contribuído para um significativo empenho na construção dos planos de formação, *“entendemos a necessidade de construir internamente um plano de formação e sempre o construímos de acordo com o projectivo educativo da escola, com os documentos orientadores da política educativa e sempre de acordo com a missão da organização.”*(E4), no âmbito da sua autonomia, *“no âmbito da nossa autonomia, não vamos deixar de cumprir um objectivo que passa pela oferta de formação aos seus activos, quer docentes, quer não docentes, em consonância com um projecto educativo onde está bem evidenciado o que pretendemos”*(E4).

Em termos organizativos, a escola sempre se preocupou com os grupos de trabalho na elaboração do plano de formação, *“Havia pistas de orientação que eram entregues ao Conselho Pedagógico depois de auscultados os conselhos de disciplina, de grupo depois era feita uma síntese para que o representante na Comissão Pedagógica do CFAE pudesse apresentar o plano.”*(E1) e preocupavam-se com a escolha das equipas, *“São elementos que já tinham, de alguma forma, ligação à formação quer como formadores, consultores ou outro tipo de experiência e responsáveis pelos vários sectores de ensino” (...)* *“Terão de ser pessoas cuja experiência garanta que o que se está a fazer não implique o “reinventar a roda”* (E1, E2). E não esqueciam a articulação com a Direcção, *“Um grupo que trabalha em conjunto com a Direcção da escola.”*(E1). Nesse grupo não era esquecido o pessoal não docente, *“Há o grupo coordenador da formação que envolve um elemento do pessoal não docente porque a formação não envolve só os docentes e até queremos envolver formação de alunos”(...)* este grupo de trabalho delineou o seu trabalho”(E3).

As fases do processo de construção do plano eram tratadas com algum cuidado, desde a auscultação dos grupos, *“Há um primeiro momento em que é solicitado aos grupos para se pronunciarem sobre as necessidades de formação”*(E1 e E3) até à análise por parte dos órgãos da escola, *“depois há os próprios órgãos da escola que, com base nos vários documentos que têm, identificam necessidades de formação e reformulam a primeira proposta dos grupos acrescentando essa formação a par da auscultação do pessoal auxiliar de acção educativa e do pessoal dos serviços administrativos e de outros que eles próprios propõem e que é incluída no plano de*



formação.”(E2 e E3). Um trabalho que permitiria à escola a apresentação de um plano de formação adequado, *“Através desse feedback e da respectiva identificação de necessidades, achámos que, não sendo demasiado ambiciosos, seria importante a elaboração de um plano que cobrisse as necessidades não só nas áreas específicas mas que desse respostas aos grandes problemas que nós tínhamos hoje em dia nas escolas”*(E3). Com esta base de trabalho, a escola procurava encontrar respostas ao plano mesmo fora da área de influência do Centro de Formação, *“Muitos dos professores aqui da escola recorreram a acções de formação, algumas até realizadas na escola que eram promovidas pelas respectivas associações de professores. Associações de professores de Biologia, de Matemática, de Física e de Química, de Português,”*(E3).

De acordo com as áreas identificadas, a formação foi sendo o mais diversificada, *“temos várias áreas de formação consoante os departamentos ao nível da língua portuguesa existe necessidade de intervenção uma vertente de património e história local indisciplina na sala de aula, a avaliação, a oralidade em língua estrangeira, as necessidades educativas especiais”*(E3). Não foram esquecidas as áreas da Direcção de Turma, *“um conjunto de professores deve fazer formação no âmbito da Direcção de Turma, no âmbito da articulação curricular ou no âmbito da gestão de instalações ou de outra coisa qualquer”*(E2 e E3), ou de outras também transversais, *“didácticas, na relação na escola, na relação interpessoal, em áreas transversais”*(E3) sem esquecer preocupações como as que dizem respeito ao insucesso escolar ou até as novas tecnologias, *“A questão do insucesso escolar e que, obviamente, está subjacente o sucesso, a questão das regras comportamentais dos alunos, a questão de alargar as novas tecnologias de comunicação e informação a grande parte dos nossos professores”* (E3) ou, ainda, a área da escola inclusiva, *“promoção da escola inclusiva, das dinâmicas de grupo e da resolução de problemas”*(E4).

### 1.2.3. Efeitos do Despacho 18038/2008

Em Julho de 2008, é publicado o Despacho acima referido e que vem dar sequência a legislação anterior. Assim, nos termos da alínea b) do n.º 2 do art. 20.º (competências do director) e da alínea d) do art. 33.º (competências do Conselho Pedagógico), ambos do Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – a elaboração dos Planos de Formação (PF) é da competência do Director de cada escola/agrupamento. Nos termos dos pontos 1. e 2. do Despacho 18038/2008, os Planos de Formação devem conter, em termos concretos e precisos:

- a explicitação do levantamento de necessidades de formação;
- a indicação dos objectivos a atingir;
- a identificação das áreas de formação a desenvolver;
- as modalidades (de formação) mais adequadas a utilizar;
- o público alvo a atingir.

Os PF deverão ser organizados para dois anos lectivos.

Nos termos do 3.º § da introdução e do ponto 3. do mesmo Despacho, os Centros de Formação (CF) devem, sempre que necessário, apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respectivos PF. Os Centros de Formação elaboram, tomando como referência os PF elaborados pelas escolas, os seus Planos de Acção, que devem conter a explicitação do dispositivo de formação destinado a responder aos PF das escolas.

É, por isso, na escola que deve assentar todo o processo de criação, organização e desenvolvimento da Formação Contínua de Professores. Compete aos órgãos de gestão, em articulação com os órgãos pedagógicos, assumirem a responsabilidade das iniciativas destinadas a criar, organizar e desenvolver aquela formação, bem como de todas as decisões que visem adequá-la às necessidades da escola/agrupamento de escolas que o integrem, no quadro do projecto educativo, do seu plano anual de actividades e do seu projecto curricular.

Mas quando confrontados com este novo enquadramento legal, todos são unânimes em afirmar que o Despacho 18038/2008 “*não trouxe muito de novo, não*”(E4), pois os directores consideram que apenas deu continuidade ao trabalho que já desenvolviam, “*Após o Despacho, apenas demos continuidade ao que já vínhamos a realizar, com um ou outro reajustamento*”(E4). Consideram, no entanto,

que o normativo legal permitiu maior reflexão e mais envolvimento de todos na elaboração dos planos, “o Despacho não tendo permitido levar por diante o que aí se preconizava pelo menos permitiu mais reflexão à volta do que deve ser a formação contínua e levou a que as escolas tivessem de repensar o seu plano de formação e como encarar as novas realidades da sua comunidade educativa”(E3).

Importa, contudo, realçar as representações que os directores têm quanto às mudanças na escola no que respeita à organização da formação, “teremos de construir o plano de formação e identificar de imediato a quem é que vamos recorrer para fazer a formação, se formadores internos ou externos em colaboração com o centro e com outras escolas do nosso centro, enfim que mecanismos é que vamos utilizar mas, definitivamente, não vamos poder ficar sentados à espera que o centro de formação nos resolva os problemas todos.”(E5). O Despacho nº 18038/2008 veio reforçar, em especial, a importância da elaboração de planos de formação de escola. “Os planos de formação previstos na alínea b) do n.º 2 do artigo 20.º e na alínea d) do artigo 33.º, ambos do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, devem conter, em termos concretos e precisos, a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público -alvo a atingir.”(Despacho nº 18038/2008). Como afirma Meignant (2003) “O plano de formação é a tradução operacional e orçamental das opções da gestão de uma organização sobre os meios que afecta, num determinado período, ao desenvolvimento da competência individual e colectiva dos assalariados”

E essa consciencialização está expressa nas suas opiniões, “quer a escola quer os docentes andávamos assim um “bocadinho” à espera do que houvesse a oferecer e agora creio que o panorama é um pouco diferente.”(E3) tentando uma melhor contextualização, “um dos pontos fundamentais é o sucesso dos nossos alunos. Para esse sucesso e para uma melhor qualidade de ensino queremos responder com uma formação adequada ao nosso contexto.”(E1).

### **1.3. Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas**

No quadro 6, relativo ao tema Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas, salientamos a existência de duas categorias: papel primordial da escola na organização do plano de formação e futuro da formação, as subcategorias: autonomia da escola, articulação com o projecto educativo, estabelecimento de parcerias e calendarização, na primeira categoria, baixas expectativas, confiança no futuro, financiamento, articulação escolas/CFAE's e avaliação, na segunda categoria.

O papel primordial que deve ser assumido pela escola, que emerge dos dados obtidos, é elucidativo da sua importância para o processo de construção da oferta formativa, e vem na sequência do desenvolvimento do tema anterior.

*Quadro 6 – Tema: Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola
	Articulação com o projecto educativo
	Estabelecimento de parcerias
	Calendarização
Futuro da formação	Baixas expectativas
	Confiança no futuro
	Financiamento
	Articulação escolas/CFAE's
	Avaliação

#### **1.3.1. Papel primordial da escola na organização do plano de formação**

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autónoma de mudança das escolas e dos professores. A formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão da escola em que ela é,

simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema a partir da administração central, *“essa autonomia é o melhor meio para adequar as respostas às necessidades das escolas”*(E1). É, assim, hoje consensual que a formação deve ser entendida como algo que corresponda a uma dinâmica de escola. *“A escola tem a sua dinâmica própria”*(E2). A importância dada à escola está expressa no ponto 3, do Despacho 18038/2008, de 4 de Julho, *“Os centros de formação (...) elaboram os seus planos de acção, os quais devem conter a explicitação do dispositivo de formação que se destina a responder aos planos de formação das escolas associadas;”* É a passagem de uma formação tipo “lista de acções” para a formação em contexto. Uma ideia expressa nos discursos dos entrevistados, *“Se a escola quer autonomia, se a escola tem um projecto próprio, se a escola quer atingir determinados objectivos (...) é a própria escola que tem de dizer: para concretizarmos isto, nós precisamos disto e daquilo e daqueloutro em termos de formação”*(E2).

A autonomia esbarra, por vezes, com processos de controlo por parte da administração central, *“Há dissonâncias entre um quadro legal demasiado espartilhador, demasiado controlador, que define de forma demasiado específica a formação de maneira que dificulta a tal autonomia das escolas.”*(E1). As escolas, cada vez mais, estão a assumir a formação como sua mas, simultaneamente, há uma grande dificuldade em levar esses planos à prática face a duas linhas diferentes: uma é a formação que é gerada por necessidades internas da escola, outra prende-se com a estratégia do Ministério. *“Vamos ter novamente “injecções” de acções fabricadas pelo Ministério que vão ser certamente no âmbito das tecnologias, do PTE, e poderão ficar esquecidas as nossas prioridades”*(E4).

A formação deve estar integrada num projecto educativo de escola, deve corresponder a uma estratégia da própria escola na sua componente pedagógica e de valorização dos seus recursos. O projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se pode configurar como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. *“O PEE deverá constituir o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar em ordem à coerência, intervenção, globalização e unidade da acção educativa”*(Costa, 2003).

*É o nosso projecto educativo, o documento que consagra a orientação educativa da escola e é nessa perspectiva que se devem orientar os princípios, os valores e as estratégias de formação”(E4).*

Os directores assumem a mudança de uma cultura mais individualista para uma cultura colaborativa, encarando a escola como uma totalidade organizacional. É esta formação centrada na escola que pretende proporcionar aos professores uma nova maneira de pensar e de agir, à escala do estabelecimento de ensino. *“Já temos um projecto educativo e queremos avançar com o projecto de formação.”* (E5). Uma nova cultura com reflexos nos docentes mas também nos resultados dos alunos, *“Temos um projecto educativo e queremos levar à prática este projecto educativo como um meio de ter resultados quer do ponto de vista da prática docente quer do ponto de vista dos resultados dos alunos”(E1).*

Esta vontade de assumir a construção de planos de formação de escola leva-os a equacionar a importância do estabelecimentos de parcerias que melhor correspondam à execução do seu plano, *“o nosso desafio e vai continuar a ser, estabelecendo parcerias com quem entendermos serem as melhores no tempo e no momento adequado.”*(E3), e este deve ser um esforço das escolas, *“As escolas têm de dar um passo maior nesse sentido, ou seja, tentar com os seus formadores, tentar com protocolos com outras instituições poder encontrar um projecto de formação direccionada não só para a questão da progressão mas sim mais para a formação profissional e para os ganhos que a escola pode ter.”*(E3). Uma preocupação que se deve estender ao pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino, *“no que respeita ao pessoal não docente contamos com a colaboração da Câmara Municipal no sentido de, em algumas áreas, poder colaborar. A nível do plano para o pessoal docente identificámos algumas áreas muito temáticas e tentamos algumas ajudas exteriores. Vamos tentar encontrar alguma resposta por parte de instituições que nos possam dar resposta aos nossos anseios.”*(E3). Um desafio que, para outros, esperam que seja uma continuidade, *“obtivemos formação com base nessa investigação e nesse trabalho anual, com parcerias com o Centro e com outras entidades de formação, algo que queremos continuar a fazer”(E4).*

É possível criar uma dinâmica no sentido de incentivar os professores a elaborarem o seu plano de formação, dentro de alguns princípios orientadores. Ao ministério competiria um conjunto de necessidades do sistema educativo, aos

professores caberia a definição do seu percurso de construção de identidade profissional, às escolas recairia a definição de acções visando as suas necessidades de desenvolvimento, no âmbito dos seus percursos de autonomia e do projecto educativo e, por último, o desenvolvimento comunitário devia ser também uma preocupação da formação dos professores, *“espero que de futuro a formação passe muito, eventualmente pelo esforço profissional e pelo esforço dos responsáveis da educação. Porque não? Passa por discutirmos, em Conselho Municipal de Educação, uma certa política e filosofia daquilo que pretendemos no intuito de colaborar, hoje em dia, na melhoria das escolas no âmbito das relações com os professores, com os funcionários, um pouco com os pais, e alargá-lo à comunidade.”*(E3).

Quanto a esta categoria, alguns directores referiram-se também à calendarização da oferta formativa. Tendo em conta o enquadramento legal previsto na Portaria nº 345/2008, de 30 de Abril, as dispensas para frequentar acções de formação passaram a reger-se por novas regras. No artigo 2º, ponto 1, lê-se *“As dispensas para formação da iniciativa dos serviços centrais, regionais ou do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que o docente pertence são concedidas preferencialmente na componente não lectiva do horário do docente.”*

Como tal, são apontadas duas sugestões para ultrapassar eventuais dificuldades. Ou utilizar as interrupções lectivas, *“se houvesse nas interrupções lectivas um período para formação de acordo com o plano elaborado pelas escolas, julgo que esta formação se revelaria pertinente”*(E4), ou simplesmente atribuir à escola a responsabilidade da gestão da sua calendarização, *“o plano deve prever uma proposta de calendário, caso contrário seria uma nota de desorganização total. E a escola tem a melhor possibilidade de poder gerir até em termos de espaços de tempos lectivos para que a formação possa ocorrer”*(E5).

### **1.3.2. Futuro da formação**

Neste tema, surge, por último, a categoria futuro da formação, tendo sido identificadas várias subcategorias.

E se as baixas expectativas estão presentes nas suas análises, não deixa de ser importante a valorização dada à confiança no futuro, a propostas de modelos de financiamento e o relevo conferido à componente da avaliação.

E o primeiro aspecto tem a ver com a concretização destes planos de formação que esbarram com constrangimentos, *“Podemos ter um plano (...)mas depois não temos meios para o fazer, para o levar à prática”*(E2), e as escolas não têm capacidade para levar à prática os seus planos de formação por questões financeiras, *“E com a limitação financeira, as escolas confrontam-se com quotas para formação, difíceis de gerir”*(E5), o que põe em causa a própria autonomia da escola, *“Para que é que nós vamos fazer um plano de formação se depois ele não pode ser cumprido? Fica alguma frustração.”*(E4)

Paira o sentimento de baixas expectativas, *“as minhas expectativas, a curto prazo, não são muito elevadas”*(...)“*não tenho dúvidas de que não irá ser concretizado tal e qual como o elaborámos*”(E2), com acesso limitado à formação e “empurrando” os professores para a formação paga, *“não vai ser fácil encontrar um compromisso entre aquilo que a escola consegue, em termos de plano de formação, organizar, promover, etc. e o que cada docente terá, pelos seus próprios meios, de procurar em acções de formação, cursos de especialização”* (E5).

A questão do financiamento apresenta-se como fulcral e motivo de preocupação e interrogação, *“Os professores continuam a questionar: mas então a formação não devia ser financiada, assegurada pela tutela? E aquilo que cada vez mais nós sentimos é que serão os colegas a pagarem a sua própria formação. E isso é mais uma situação de angústia para os professores do que para a Direcção.”*(E3), havendo mesmo a convicção que a formação acabará por ser mesmo paga pelos formandos, *“as pessoas vão pagar a sua própria formação.”*(E4). Uma questão que merece maior clarificação por parte da tutela. Chegamos a uma espécie de grau zero, *“Sem haver financiamento das acções e com os orçamentos reduzidos, de que dispomos pela escola, inviabilizam a maior parte das acções e das áreas de intervenção preconizadas. (...) não sei até que ponto é que os CFAEs têm apoio orçamental para o fazer.”*(E1)

Formação pré-determinada, formandos nomeados pelos directores, outros formandos induzidos a comprar formação, são perspectivas que devem ser alteradas. Tem que ser devolvida a iniciativa às escolas, tem de ser devolvida a iniciativa aos professores. Não se podem construir modelos de formação à revelia do próprio meio, da comunidade, *“a escola deve prever no seu orçamento, com os recursos que tem, uma verba que, se não for para custear totalmente, pelo menos para financiar parte*



*da formação que terá de ser feita pelos professores da forma que lhes é imposta”(...) “não me repugna nada que as escolas tenham uma verba para gerir nesta área para suportarem aquilo que consideram ser a formação absolutamente prioritária”(E5). Assume que a formação não deve ser paga pelos formandos, “necessidades identificadas como prioritárias pelas escolas não deveriam pesar na carteira dos docentes ou dos não docentes”(E5), à semelhança do que acontece no mundo empresarial, “a formação deve ser como as empresas. Estas preocupam-se em formar os seus activos porque tal é uma mais valia para a empresa. A formação que lhes está a ser dada, desde os quadros superiores até aos quadros mais baixos, vão todos ter os seus benefícios na empresa”(E3).*

Apesar destes constrangimentos, há confiança no futuro, *“Estamos conscientes das dificuldades mas temos algumas expectativas de que as coisas funcionem, porque uma coisa é certa: a formação tem de existir, disso eu não tenho dúvidas.”(E3)*

O processo de formação não pode andar à deriva e é entendida como algo que vai contribuir para uma transformação. De práticas. De organização da própria escola. De melhoramento da acção educativa. *“Uma boa formação contribuirá para uma melhor escola e mais sucesso dos alunos.”(E3)(...) “se queremos estar na linha da frente, (...) temos de pensar dessa maneira e estar atentos e ter a expectativa de que as coisas vão avançar no bom sentido.”(E5), e realçam essa confiança, “como gosto de ter uma perspectiva positiva, acredito que lá chegaremos. “(E4). Uma confiança que passa por uma boa articulação entre a escola e o CFAE, “não vai ser por parte de (pausa) por de falta de dinamismo, de falta de vontade por parte da Direcção do Centro e de vontade das escolas que as coisas não vão funcionar. Essa, eu tenho a certeza.”(E2)*

A referência à avaliação revela-se como necessária para consolidar a credibilidade da própria avaliação. Deve ser feita durante o desenvolvimento da acção e após a sua conclusão e tem como objectivo a obtenção dum “feedback” contínuo e permanente, por forma a possibilitar um diagnóstico fiel do processo evolutivo dos formandos, a identificação das dificuldades de aprendizagem eventualmente surgidas, bem como introduzir medidas correctivas adequadas, *“Partindo da nossa própria avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas” (E4). Impõe-se avaliar o impacto que produziu com vista a possíveis reajustamentos, “vamos ver em*

*que medida é que ele pode ser implementado e, na medida em que for implementado, vamos avaliar depois o impacto que teve, (...) vamos nós mesmos entender essa debilidade e, provavelmente, considerar que foi um plano demasiado ambicioso para as condições vividas actualmente.”(E1). Afinal, este era um dos pontos fracos no desenvolvimento da formação nos últimos anos, “Por vezes fazem-se as coisas e ninguém avalia ninguém verifica que validade têm ou não os pressupostos a que aqui chegamos. Numa situação de avaliação de qualquer área isso tem de ser equacionado.”(E3).*

Uma área que merece reflexão e onde há terreno a desbravar.

## **2. Entrevistas de grupo (*focus group*)**

### **Opiniões dos outros docentes pertencentes a equipas de formação**

Na sequência do que anteriormente referimos, a entrevista de grupo foi um outro procedimento metodológico usado para recolha de dados, por constituir uma técnica que tem, como objectivo fundamental, a obtenção de dados reveladores dos *significados* dos participantes – como concebem os seus mundos e como explicam essas concepções (Goetz e LeCompte, 1984/1988). No caso concreto, permitiu-nos poder confrontar as representações dos directores com as representações dos docentes que integravam grupos de trabalho no âmbito da construção de planos de formação. Através do “*focus group*” tivemos acesso a um maior volume de informações de um maior número de sujeitos.

Os entrevistados manifestaram as suas opiniões sobre a formação contínua, falaram dos processos de construção dos planos de formação e da articulação entre as escolas e entidades formadoras no sentido de darem resposta adequada às necessidades de formação dos docentes e não docentes e permitiram-nos conhecer as suas representações sobre as mudanças na organização da formação após a publicação do Despacho 18038/2008. Por último, deram-nos a conhecer as suas expectativas quanto à implementação dos planos de formação de escola/agrupamento de escola na actual conjuntura.

No tratamento, obtivemos várias categorias, agrupadas por três áreas temáticas mais genéricas:

*Opiniões gerais sobre a formação contínua, processos de construção da oferta formativa - os planos de formação e expectativas na implementação do plano de formação de escola/agrupamento. (Quadro 7)*

**Quadro 7 – Temas e categorias**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
Opiniões gerais sobre a formação contínua	Aspectos positivos alcançados com a formação
	Aspectos negativos constatados na formação
	Flutuações de valor ao longo dos anos
Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação	Articulação escolas/CFAE's
	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008
	Efeitos do Despacho 18038/2008
Expectativas na implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas	Papel primordial da escola na organização do plano de formação
	Futuro da formação

## **2.1. Opiniões gerais sobre a formação contínua**

Criámos três grandes categorias às quais associámos subcategorias decorrentes, quer das questões de investigação, quer das evidências recolhidas. De acordo com o Quadro 8, podemos constatar que o tema “*Opiniões gerais sobre a formação contínua*” se divide em três categorias: aspectos positivos alcançados com a formação, aspectos negativos constatados com a formação e flutuações de valor ao longo dos anos. A categoria, *aspectos positivos alcançados com a formação*, inclui as subcategorias, satisfação com a resposta às necessidades de formação, actualização de conhecimentos dos docentes, repercussão favorável na aprendizagem dos alunos, partilha de experiências entre os professores e adesão entusiástica dos docentes. A categoria, *aspectos negativos constatados na formação*, inclui as subcategorias, predominância da obtenção de créditos sobre a formação, dependência do financiamento, reduzido impacto ao nível da organização escola, limitações na bolsa de formadores e avaliação da formação. E, por último, a categoria *flutuações*

de valor ao longo dos anos, onde incluímos as subcategorias momentos de valorização e momentos de desvalorização.

**Quadro 8 – Tema: Opiniões gerais sobre a formação contínua**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Aspectos positivos alcançados pela formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação
	Actualização de conhecimentos dos docentes
	Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos
	Partilha de experiências entre os professores
	Adesão entusiástica dos docentes
Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação
	Dependência do financiamento
	Reduzido impacto o nível da organização escola
	Limitações na bolsa de formadores
	Avaliação da formação
Flutuações de valor ao longo dos anos	Momentos de valorização
	Momentos de desvalorização

### **2.1.1 Aspectos positivos alcançados com a formação**

No Quadro 8 estão descritas as subcategorias: satisfação com a resposta às necessidades de formação, actualização de conhecimentos dos docentes, repercussão favorável na aprendizagem dos alunos, partilha de experiências entre professores e adesão entusiástica dos docentes.

A percepção de uma formação globalmente positiva é significativamente valorizada. A formação que lhes foi proporcionada ao longo dos últimos anos foi estimulante e marca o entusiasmo como abordam as questões colocadas e a formação frequentada é geradora de sentimentos de competência, “*a formação contínua veio consolidar o espírito de grupo e a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.*”(G3.B) Estas apreciações positivas confirmam que a formação teve repercussões na sua actividade lectiva, “*os professores tinham à sua disposição formação que lhes permitiria melhorar a sua prática*”(G2.A).

Em vários grupos, foi possível depreender que a frequência da formação se devia ao interesse do tema e não apenas à sua obrigatoriedade, *“Cheguei a fazer muitas(...), não porque era mais fácil mas porque me interessava”* (G1.B)

Sabemos que o grosso da formação foi feita pelos Centros de Formação, no entanto, também houve propostas das Escolas Superiores de Educação e de algumas faculdades que tinham acções acreditadas. E se a área das TIC marcou uma determinada época também houve outras áreas que constituíam oferta formativa, *“Fez-se um investimento grande na informática, porque eram páginas de Internet, era o Excel, o Access e mais não sei o quê e eram, de facto, transdisciplinares mas, depois, a nível de algumas áreas...eu lembro-me de ver anunciadas durante muitos anos duas, três.”*(G1.A) E apesar de, mais à frente, nos podermos aperceber que havia alguma incapacidade de reflexão sobre as necessidades de professores e que os professores optavam mais pelo que estava na moda, a formação é assumida como contributo na inovação nas escolas, *“A formação contínua proporcionou certamente o ambiente adequado para a implementação da inovação curricular e novas formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas”*(G3.C).

Houve docentes que afirmaram que a formação constituiu um instrumento na actualização de conhecimentos, *“a formação contínua é imprescindível a qualquer propósito de renovação educacional, devendo constituir um poderoso instrumento para ultrapassar obstáculos ao ensino de qualidade”* (G4.A)

As escolas também desenvolveram iniciativas que denotavam uma preocupação especial com a melhoria da qualidade e dos resultados das escolas, *“houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola”* (G3.A). E neste grupo, bastante heterogéneo em termos de grupos disciplinares, sente-se a importância da partilha de experiência como um factor positivo, o associativismo, *“a formação promoveu o associativismo entre estabelecimentos de ensino, valorizou a formação solicitada pela escola...”*(...) *“desenvolvimento pessoal o do encontro e partilha, entre os docentes* (G3.B) e a reflexão, *“A formação, em muitos casos, é verdade, proporcionava o questionamento na mudança das práticas profissionais e possibilitava o incremento de uma cultura democrática e de colegialidade”*(G3.B)

Há também aqueles professores que, salientando a motivação dos colegas na frequência da formação, salientam o contributo que os mesmos deram à qualidade da formação, *“A formação contínua traduz-se num maior domínio, por parte do*

*formando, relativamente à sua intervenção, dando-lhe qualidade acrescida”(G2.A), procurando a acção pela temática e qualidade dos formadores, “houve colegas a frequentarem acções pelos temas e pela qualidade dos formadores.”(G3.C). Algumas opiniões referem que houve colegas que frequentaram as acções sem o carácter da obrigatoriedade, “houve colegas que chegaram a ultrapassar o número de créditos necessários à progressão.”(G3.A) “muitas pessoas do 10º ano escalão, (...) continuavam a fazer formação.” (G3.B).*

Nada disto se faz sem uma forte coesão entre a equipa de professores, sem um investimento permanente na formação e, essencialmente, com a adesão dos docentes. E este último aspecto ficou claro no discurso dos nossos entrevistados. A escola, afinal, não estava situada no vazio. Apesar de não necessitarem de formação, de acordo com o sistema instituído, estes profissionais quiseram fazê-lo para se sentirem integrados nas práticas educativas. Como diz Guerra, (2000:18) *“os profissionais que trabalham na escola fazem parte de uma cultura que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos.”*

### **2.1.2 Aspectos negativos constatados na formação**

Do ponto anterior fica-nos a ideia que se torna necessário garantir a continuidade de formação contínua, passando pela dignificação/valorização do papel dos CFAE’S, por uma maior intervenção da escola/agrupamento de escolas no processo de construção dos seus planos de formação de forma organizada e institucionalizada e só depois se procurar os sistemas de financiamento mais adequados sejam eles quais forem. E é aqui que surgem alguns pontos fracos do desenvolvimento da formação ao longo dos anos e que foram referenciados pelos nossos interlocutores.

Tal como referiram os directores a maior preocupação com a obtenção do crédito prevalecia em detrimento do conteúdo da formação proporcionada, *“a partir dos anos 90, a grande preocupação terá sido a obtenção de créditos”(G2.B)* Nem todas as acções tiveram como objectivo o desenvolvimento do auto-conhecimento, da reflexão, da resolução de conflitos, entre outros. Como refere Estrela (2001), *“se é reconhecido ao formando o direito de escolher as acções de formação que melhor se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, esse direito entra em contradição, na prática, não só com o princípio de financiamento (...) mas também com a lógica da creditação.”* Uma análise que é confirmada pelos

entrevistados, *“E recordo-me que no início das acções, (...) ouviam-se comentários do género “ eu estou aqui porque preciso do crédito e eu dizia não, eu estou aqui porque me interessava”*(G1.B), falando mesmo em perversão, *“talvez a perversão dos créditos pudesse, por vezes, falar mais alto”* (G2.A) Esta associação da formação à progressão da carreira introduz factores de distorção em relação à procura de formação, originando aquilo a que Estrela (2001) chamou de *“lógica bancária de contabilidade de créditos.”* Uma lógica que se sobrepunha ao desenvolvimento do docente e da escola, *“o papel dos créditos como factor preponderante para a frequência de algumas acções, em detrimento de um interesse de frequência mais genuíno e profissionalmente motivado”*(G2.A) E nem a estrutura ministerial deixa de ser referida como responsável, *“quem criou o sistema de creditação, com uma relação muito forte entre formação e créditos, foi a estrutura ministerial”* (G2.A).

Reconhecem a dependência do financiamento no momento da escolha da formação, apontando os CFAE's como meros gestores *“os dinheiros provenientes dos fundos comunitários vieram criar alguma dependência e até “prepotência” de muitos Centros que passaram a ser meros gestores de dinheiros”*(G2.B).

Perante os elementos apontados, facilmente se compreende o reduzido impacto ao nível da organização escola, *“reduzido impacto nas organizações escolares até pela dificuldade...ou incapacidade...ou desleixo que as escolas tiveram em entender e criar Planos de Formação de Escola, deixando ao sabor do individual a realização da formação.”*(G3.C) Tal como Bonboir (1989) questionava *“Quelle formation concevoir pour les enseignants afin qu'ils puissent s'adapter avec aux exigences...?”* também aqui as ofertas não se adequavam a essas exigências, *“as ofertas formativas afastavam-se, quase sempre, das necessidades dos professores ou dos problemas das escolas. Os objectivos da formação contínua eram contaminados pela questão da obtenção dos créditos conferidos para a progressão na carreira.”*G4.B)

E se reconheciam ter havido um salto quantitativo e qualitativo da formação, não deixaram de sublinhar que a mesma nem sempre correspondeu às expectativas que gerou e pouco impacto gerou, *“reduzido impacto na qualidade das organizações”* (G2.B). É ainda apontada uma enorme responsabilidade para os que são formadores de professores e uma maior exigência quanto à sua própria formação, de modo a que possam ser o elo de ligação entre a teoria e a prática, o que verdadeiramente tem falhado, *“dificuldade de encontrar formadores em algumas áreas específicas.”*

(G3.B) *“Havia desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa”* (G4.A).

Reconhecemos que a dinâmica de formação dos professores tem que ser outra, que lhes permita adaptarem-se às mudanças, dado que os professores, mais do que ninguém, constituem a chave da mudança em educação (Fullan & Hargreaves, 1992), ideia comungada pelos interlocutores, *“a formação contínua é imprescindível a qualquer propósito de renovação educacional, devendo constituir um poderoso instrumento para ultrapassar obstáculos ao ensino de qualidade”* (G4.A).

Por último, podemos identificar algumas referências à ausência de avaliação a merecer especial atenção. A avaliação ocupa um lugar ínfimo na planificação. Quase sempre relegada para o final da acção, a avaliação torna-se uma mera formalidade. Perde-se uma oportunidade formativa ao não se associarem os formandos à definição de referenciais e de critérios de avaliação e ao não se dedicarem tempos de discussão e reflexão. (Estrela, 2001). A avaliação poderia tornar-se para os formandos um momento de pesquisa. É óbvio que alguns dos pontos críticos também são responsabilidade da tutela, *“há uma certa responsabilidade da tutela ao não ter podido ou querido implementar um sistema de mais rigor na avaliação dos formandos e da formação.”*(G3.B)

Voltando a Teresa Estrela (1999), *“Faltam-nos estudos que nos permitam caracterizar a situação actual da avaliação da formação em Portugal, quer quanto às práticas em uso, quer quanto às concepções orientadoras dessas práticas.”*

### **2.1.3. Flutuações de valor ao longo dos anos**

Os momentos de valorização e os momentos de desvalorização assumem particular importância, marcando algum equilíbrio nestas subcategorias encontradas, é notório alguma predominância dos “momentos de valorização”, indo ao encontro da análise anterior. Os indicadores levam-nos a entender que houve incentivo à formação e que o mesmo foi sentido por todos, *“houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola no intuito de corresponder a desafios que se lhes iam sendo colocados.”* (G4.A) e as boas experiências, além de contagiantes, permitiram a partilha de experiências, estimularam a reflexão e proporcionaram a aquisição de conhecimentos, *“Proporcionou a aquisição de conhecimentos e de aptidões que contribuem para o desenvolvimento da competência profissional.”*



(G4.B) e *“Permitiu o enquadramento, a contextualização e foi ao encontro do que são as filosofias pedagógicas”* (G4.A). Em conclusão, *“A formação contínua surge, assim, como via privilegiada para a análise e transformação de práticas, na óptica do paradigma do crescimento e do desenvolvimento da competência profissional dos professores.”* (G4.B)

Por outro lado, reconhecem que a formação nem sempre terá sido um contributo para o profissionalismo e para o erguer da autonomia dos professores. Estes docentes expressam o sentimento de nem sempre lhes ser proporcionada a formação adequada, nomeadamente nas áreas específicas que ficavam esquecidas, *“Essa da área científica era um dos pontos fracos”*(G1.A). Mas as realidades locais também eram esquecidas, *“esqueciam-se as realidades locais...Muito triste.”* (G3.C) Até os docentes eram esquecidos no seu direito à formação, *“A escola absorve em demasia os docentes não lhes dando o espaço suficiente para a formação”*(G3.A).

Muitas indefinições e contradições nas propostas de formação que passam pela indefinição no que respeita à organização de prioridades. A oferta formativa nem sempre propiciou a cada professor a elaboração de um plano construído a partir das necessidades sentidas e enquadradas no plano de formação da escola porque houve, *“muitas incertezas e atritos num percurso grande parte das vezes muito sinuoso e oscilante.”*(G3.C)

## **2.2. Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação**

No quadro 9, relativo ao tema “Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação”, constatamos a existência de três categorias: articulação escolas/CFAE’s, procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038 e efeitos do Despacho 18038, de onde derivam as subcategorias: controlo do plano de formação por parte dos CFAE’s, iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE’s e falta de dinâmica das escolas, na primeira categoria, intervenientes na elaboração do plano de formação, fases do processo de construção do plano, levantamento de necessidades, áreas de formação e articulação com o projecto educativo, na segunda categoria, e impacto do Despacho, ineficácia do despacho e

representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação, na terceira categoria.

Os papéis assumidos pela escola e pelos CFAE's, que emergem dos dados obtidos, são elucidativos da sua importância para o processo de construção da oferta formativa, bem como a natureza das relações institucionais, como um factor condicionante para a elaboração dos planos de formação.

*Quadro 9 – Tema: Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Articulação escolas/CFAE's	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE's
	Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE's
	Falta de dinâmica das escolas
Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	Intervenientes na elaboração do plano de formação
	Fases do processo de construção do plano
	Levantamento de necessidades
	Áreas de formação
	Articulação com o projecto educativo
Efeitos do despacho 18038/2008	Impacto do Despacho,
	Ineficácia do despacho
	Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação

### **2.2.1 Articulação escolas/CFAE's**

“Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação” permitiu-nos analisar a forma como as escolas procediam à elaboração dos seus planos de formação e se articulavam com os CFAE's possibilitando a oferta de acções conforme as necessidades dos docentes.

Cientes da importância da criação dos CFAE's como estruturas formativas que vieram responder às necessidades de formação sentidas pelas escolas e pelos professores, não deixam de enunciar as virtualidades dessas novas parcerias expressas numa articulação quase sempre bem conseguida. Expressam uma opinião

positiva relativa ao trabalho que se desenvolvia considerando que se podia observar trabalho de equipa na construção de planos de formação que tiveram reflexos positivos nas escolas. *“Contribuíram para que os professores tivessem a oportunidade de se actualizarem em vários domínios da sua actividade lectiva, tentando fazer com que se motivassem para a mudança das práticas lectivas, e para se adaptarem a novas metodologias.”*(G2.B) Um diálogo entre as escolas e o Centro que proporcionou aos docentes a participação em outros projectos, *“Os CFAEs contribuíram para que muitas escolas pudessem participar em projectos de investigação e outros como os programas Sócrates, Nónio e outros que permitiram às escolas disporem dos primeiros equipamentos informáticos.”*(G2.B). Uma boa articulação só podia resultar em benefícios, *“Entre a escola e o Centro sempre existiu uma boa articulação”* (G3.C). *“Houve sempre partilha quer de necessidades quer de possibilidades em termos de facultar a formação”* (G3.C).

Apesar de assumirem que pertencia ao Centro a palavra final, reconhecem que as escolas eram ouvidas, *“a construção dos planos era da responsabilidade do centro mas sem nunca deixar de auscultar a escola e os docentes, mas esta auscultação nem sempre obtinha os melhores resultados”* (G4.B). E para que esse diálogo fosse o mais desejável era importante a participação nas comissões pedagógicas, *“A participação da escola nas comissões pedagógicas do CFAE tem sido importante”*(G2.A) a fim de pugnar pelas suas propostas de formação, *“A articulação com o Centro é desejável porque, destes planos de formação das escolas, o Centro poderá fazer um plano global em que contemple todas as propostas que corresponderão a necessidades das escolas”*(G1.A) Reconhecem que houve uma boa articulação e desejam que continue a haver maior proximidade, *“maior proximidade estrutural entre os CFAE e os agrupamentos poderia resultar numa mais esclarecida e adequada interacção entre os agentes formativos e formandos,(...)”*(G4.B)

Os nossos interlocutores vincam a ideia do trabalho que as escolas desenvolviam na preparação do seu plano, tal como a legislação mais recente já o previa pois cada escola deve *“diagnosticar as necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano anual de cada escola, sem prejuízo do direito a auto-formação”* (Art. 3.º, 3.b, do Decreto-Lei nº 75/2008), que, mais tarde, evidencia novas orientações relativas à planificação da formação. De acordo com o artigo 20º,

ponto 2, alínea b, compete ao Director “*aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município*”, pertencendo ao Conselho Pedagógico a competência de apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, conforme o artigo 33º, alínea o, do mesmo decreto. Recuando alguns anos e detendo-nos no Decreto-Lei 207/96, verificamos que o artigo 3º, alínea d), define os objectivos da formação contínua, entre os quais destacamos “*A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos; O Despacho nº 18038/2008 apenas veio reforçar a importância da elaboração de planos de formação de escola e visou também reduzir substancialmente os centros existentes e criar mega-centros de formação ampliando as suas áreas de influência, retirando-lhes o conceito de proximidade que tinha estado na origem da sua criação. É assumido que existia autonomia na construção dos seus planos, “o plano foi estruturado com base numa auscultação concreta das necessidades efectivas, pontuais e locais de formação.”*(G2.B) baseada no trabalho de um grupo de formação, “*Há o grupo da formação que delineou o seu trabalho tendo em conta vários itens, desde os resultados da avaliação externa até os resultados de avaliação que fazemos todos os anos aos níveis de sucesso dos nossos alunos.*”(G2.B) Um trabalho que gostariam que tivesse continuidade, “*a formação contínua deve ser, em primeiro lugar, uma oportunidade para responder aos diagnósticos feitos pelas escolas, a partir dos interesses manifestados pelas escolas e pelos docentes, considerados individualmente e integrados no seu Departamento, Grupo disciplinar ou escola/agrupamento*” (G3.C) e de acordo com as novas orientações quanto à sua temporalidade, “*a escola é que conhece as suas necessidades, tem que fazer o levantamento, fazer a auto-avaliação e depois encontrar respostas ao longo dos dois anos.*”(G1.B)

Ora esta boa articulação escola/CFAE’s também passou por momentos menos eficazes e a que os nossos entrevistados não quiseram fugir. Em prejuízo da qualidade, os CFAE’s assumiam o papel controlador e até centralizador em alguns casos, “*a primeira crítica que apontaria seria (...) ao sistema que impunha de cima para baixo e deixava pouca margem de autonomia às escolas nas suas propostas.*” (G2.A). Efectivamente, em algumas escolas a articulação a que nos referimos

anteriormente não existia e, como tal, *“Os cartazes proliferavam pelas salas de professores e deixavam ao docente a escolha livre das acções disponibilizadas. E a escola...o que fazia? Diria, nada.”* (G2.B) E, nestes casos, a opção de formação ficava ao critério de cada um, *“A formação frequentada ficou excessivamente dependente da vontade e do interesse de cada um”*(...) *“as escolas e as suas comissões pedagógicas, que tinham papel activo na relação com os CFAEs, não podem “sacudir a água do capote”.* (G2.B) Assim, perante estas situações só poderíamos afirmar que, *“Nem sempre o funcionamento de alguns CFAES seria o melhor e muito menos a sua articulação com as escolas”* (G3.C)

Este foi um ponto mereceu a referência e reflexão por parte dos docentes como uma crítica construtiva face a momentos menos positivos e já atrás citados quando enunciámos situações em que os docentes se inscreviam em acções de formação por motivos que nem sempre eram os mais pertinentes. E face aos cartazes afixados, tendem a preferir as acções cujos temas são os mais sonantes, que funcionam mais próximo da sua residência ou que tenham o horário mais compatível com a sua vida privada. E o vínculo a projectos de escola esvaziava-se, *“o papel da escola era realmente reduzido.”* (G2.B)

### **2.2.2. Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008**

As entrevistas de grupo confirmaram que, ainda antes da publicação do Despacho de 2008, já era normal a constituição de grupos de formação no seio do Conselho Pedagógico, *“Havia um grupo de formação, um coordenador de formação (...) procurava ir junto dos grupos pedir alguma sugestão, algumas ideias para transmitir ao Centro.”* (G1.A), que tinha a responsabilidade de inventariar as necessidades, *“o papel do conselho pedagógico tem sido fundamental na inventariação e sistematização das necessidades formativas”*(G2.A). É fácil aceitar que o conhecimento das necessidades dos docentes é uma condição importante da eficácia de formação ajustada às necessidades individuais e organizacionais. Compreende-se, por isso, a preocupação do rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação, *“Os grupos disciplinares procediam ao levantamento de necessidades que eram levadas a Conselho Pedagógico para*

*aprovação e, posteriormente, o representante na comissão pedagógica do centro apresentava o plano da nossa escola.”(G3.C). Afinal, a análise de necessidades “pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação.” (Rodrigues, A. & Esteves, M. 1993). São modos de dizer presentes no discurso dos entrevistados.*

No que respeitava à constituição destes grupos de trabalho, prevalecia a diversidade e experiência, *“criação de um ainda incipiente gabinete de formação contínua, em estreita ligação com o Director, o Conselho Pedagógico e a Equipa do PTE.”(G2.A) (...) “formação do grupo contemplado uma composição que integrasse formadores experientes e agentes disponíveis”(G2.B). São os próprios que assumem esse critério de escolha, “fomos escolhidas(...), pela nossa experiência anterior, pelos cargos que desempenhámos e desempenhamos, experiência de direcção de escolas”(G1.B).*

Algumas opiniões reconhecem que o projecto educativo deve ser a base da elaboração do plano de formação, *“é nessa base que procuramos delinear um plano de formação, agora articulado com o projecto educativo já aprovado” (G2.A) de onde surgem as necessidades diagnosticadas, “Esse projecto educativo, específico, exige e desafia a que os agentes educativos tenham certas especificidades na sua prática, as quais podem originar necessidades formativas.”(G2.A) (...) “O diagnóstico de necessidades foi realizado a partir das fragilidades detectadas no Projecto educativo.” (G4.A).*

O Projecto Educativo apresenta-se como um documento fundamental da política interna de cada escola/agrupamento, cuja finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como se combina com as linhas da política nacional, e mostrar em que medida cada escola/agrupamento se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas, isto é, das suas boas práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento. (...) *“Deve ser o documento orientador da política educativa evidenciando os princípios, objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola.” (Costa, 1991). E os projectos são pontos de partida para propostas de trabalho, “Porque os projectos educativos não devem ser letra morta. Devem ser documentos norteadores e alavancas estratégicas potenciadoras de sucesso”(G2.A)*

As fases do processo de construção do plano passavam pela auscultação dos grupos, departamentos, outros representantes e apresentação de propostas ao Conselho Pedagógico para aprovação e posterior apreciação em comissão pedagógica do centro de formação, *“através dos grupos disciplinares, quer dos departamentos, quer das direcções de turma, quer dos representantes do pessoal não docente, quer do conselho pedagógico que reunia as propostas... .”*(G3.A). O plano de formação de escola surgia após este trabalho, *“as propostas chegavam ao Conselho Pedagógico com as opiniões dos vários departamentos e juntavam-se essas propostas e competia ao Pedagógico a elaboração de um plano de escola”* (G3.A), e, finalmente, a proposta de plano era entregue ao CFAE, via Comissão Pedagógica do Centro, solicitando que *“olhem, vejam lá se arranjam maneira de nos proporcionar esta ou aquela acção de formação.”* (G1.A). De referir que um dos grupos mencionou a utilização de alguns instrumentos no levantamento de necessidades, *“A equipa de elaboração do plano de formação utilizou um questionário, actas, auto-avaliação dos profissionais da escola, auto-avaliação da escola e conversas informais.”* (G4.B)

O levantamento de necessidades, como já referimos, era uma realidade em que todos colaboravam, *“houve a preocupação, por parte da gestão da escola de criar um gabinete de formação, o qual se encarregou de avaliar e auscultar as necessidades formativas”*(G2.A) no sentido de corresponder às necessidades reais, *“procurou ir ao encontro das necessidades de formação manifestadas pelos docentes e não docentes através de inquéritos e auscultação dos grupos disciplinares.”* (G4.A)

Com esta base de trabalho, a escola procurava encontrar respostas ao plano, de acordo com as áreas identificadas. E a resposta foi a mais diversificada e onde os colegas afirmam que a informática se assumiu como a grande alavanca, *“área da informática foi uma primeira alavanca importante para muitos professores que hoje dominam as novas tecnologias”*(G3.A). A esta área seguiram-se outras, o mais diversificadas, *“a relação interpessoal, a disciplina e indisciplina, a questão de tanta coisa que é transversal e que se devia trabalhar, depois não há tempo para elas, não há espaço porque as outras se sobrepõem”*(G1.B) Com a publicação do novo estatuto da carreira docente, novas regras para a formação e a resposta da escola lá estava, *“Antigamente, havia só nas áreas transversais e agora têm de ser os tais 2*

*terços nas áreas científicas. Acho que devia haver um pouco de racionalidade.* “ (G2.A)

Não foram esquecidas outras áreas em que tiveram oportunidade de frequentar, *“tive a oportunidade de fazer formação sobre gestão escolar, sobre gestão curricular, na área das metodologias”* (G4.A) incluindo o pessoal não docente, *“Uma primeira proposta é reformulada a par da auscultação do pessoal auxiliar de acção educativa e do pessoal dos serviços administrativos”(…) “insucesso escolar e a questão das regras comportamentais dos alunos e a questão de alargar as novas tecnologias de comunicação e informação” (...)relações interpessoais”* (G4.A).

Por último, um outro indicador que merece referência. Alguns grupos identificaram algumas fragilidades que poderíamos situar ao nível da implementação do próprio plano, fruto de limitações do próprio centro, *“nem sempre o que era considerado como fundamental fazia parte do plano global do Centro. Porquê? Várias razões. Uma vez falta de formadores, pelo menos essa era a razão invocada, outras vezes por falta de financiamento suficiente e haveria que gerir prioridades com outras escolas, outras vezes sobretudo nos últimos anos, obedecendo a orientações superiores quanto a prioridades.”*(G3.C)

### **2.2.3. Efeitos do Despacho 18038/2008**

Em Julho de 2008, é publicado o Despacho acima referido e que vem dar sequência a legislação anterior. Assim, nos termos da alínea b) do n.º 2 do art. 20.º (competências do director) e da alínea d) do art. 33.º (competências do Conselho Pedagógico), ambos do Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – a elaboração dos Planos de Formação (PF) é da competência do Director de cada escola/agrupamento. Nos termos dos pontos 1. e 2. do Despacho 18038/2008, os Planos de Formação devem conter, em termos concretos e precisos:

- a explicitação do levantamento de necessidades de formação;
- a indicação dos objectivos a atingir;
- a identificação das áreas de formação a desenvolver;
- as modalidades (de formação) mais adequadas a utilizar;
- o público alvo a atingir.

Os PF deverão ser organizados para dois anos lectivos.



Nos termos do 3.º § da introdução e do ponto 3. do mesmo Despacho, os Centros de Formação (CF) devem, sempre que necessário, apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respectivos PF. Os Centros de Formação elaboram, tomando como referência os PF elaborados pelas escolas, os seus Planos de Acção, que devem conter a explicitação do dispositivo de formação destinado a responder aos PF das escolas.

É, por isso, na escola que deve assentar todo o processo de criação, organização e desenvolvimento da Formação Contínua de Professores. Compete aos órgãos de gestão, em articulação com os órgãos pedagógicos, assumirem a responsabilidade das iniciativas destinadas a criar, organizar e desenvolver aquela formação, bem como de todas as decisões que visem adequá-la às necessidades da escola/agrupamento de escolas que o integrem, no quadro do projecto educativo, do seu plano anual de actividades e do seu projecto curricular.

Confrontados com este novo enquadramento legal, todos são unânimes em afirmar que a publicação do Despacho 18038/2008 *“apenas permitiu dar continuidade ao que já vínhamos a realizar, com um ou outro reajustamento”* (G2.A) pois consideram que apenas deu continuidade ao trabalho que já desenvolviam, *“sempre fizemos um trabalho de planeamento. O Despacho veio colocar no papel o que já era feito, pelo menos por nós”* (G3.A)

Consideram, no entanto, que o normativo legal permitiu maior reflexão e mais envolvimento de todos na elaboração dos planos, *“Ajudou a reflexões importantes por parte de muitas escolas que não teriam uma cultura bem vincada no que à formação dizia respeito.”*(G2.A) e provocou mesmo alterações na estrutura de grupos de trabalho, *“a partir do ano lectivo de 2009/2010 (após publicação do Despacho) houve a preocupação, por parte da gestão da escola de criar um gabinete de formação, o qual se encarregou de avaliar e auscultar as necessidades formativas e suas características nos docentes (e não docentes) da escola e de fazer chegar o documento de planificação de intervenção estratégica ao Conselho Pedagógico, através do Director.”*(G2.A)

Importa, contudo, realçar as representações que os docentes têm quanto às mudanças na escola no que respeita à organização da formação, *“Afinal bastou a publicação desses despachos para as coisas mudarem (um pouco) na cultura das escolas relativamente a esta problemática”* (G3.B)

O Despacho nº 18038/2008 veio reforçar, em especial, a importância da elaboração de planos de formação por parte das escolas, *“veio formalizar uma coisa: que as escolas têm de ter plano de formação e apresentá-lo à comunidade em que se inserem”* (G4.B)

Passou a haver maior consciencialização do trabalho de planeamento das escolas articulado com as entidades formadoras, *“Muito gostaríamos que a promoção de uma formação participada e integrada num percurso de desenvolvimento profissional, constituísse um marco importante para fomentar a profissionalidade docente, melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino”* (G1.B)

Como afirma Fullan (1990, citado por Garcia, 1999: 138), *“o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.”* Um conceito que é reforçado nas afirmações dos entrevistados, *“pretende-se colmatar os pontos fracos diagnosticados e reforçar as competências que visam a adaptação dos profissionais às constantes alterações decorrentes da evolução do sistema educativo”* (G4.B).

### **2.3. Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas**

No quadro 10, relativo ao tema Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas, salientamos a existência de duas categorias: papel primordial da escola na organização do plano de formação e futuro da formação, de onde derivam as subcategorias: autonomia da escola, articulação com o projecto educativo, estabelecimento de parcerias e calendarização, na primeira categoria, baixas expectativas, confiança no futuro, financiamento, articulação escolas/CFAE's e avaliação, na segunda categoria.

Vivemos um período de transição na forma de conceber a formação de professores, valorizando as experiências profissionais, as relações quotidianas, os espaços privados e públicos, como locais de construção da identidade individual e colectiva. Várias análises e pesquisas sobre práticas escolares levam-nos a reflectir sobre o impacto das várias inovações sobre o processo de formação de professores e que mudanças no interior da escola. Pela voz dos nossos entrevistados fica a certeza

da importância que atribuem ao papel primordial que deve ser assumido pela escola. Os dados obtidos são elucidativos da sua importância para o processo de construção da oferta formativa, e vêm na sequência do desenvolvimento do tema anterior.

*Quadro 10* – Tema: Expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola
	Articulação com o projecto educativo
	Estabelecimento de parcerias
	Calendarização
Futuro da formação	Baixas expectativas
	Confiança no futuro
	Financiamento
	Articulação escolas/CFAE's
	Avaliação

### **2.3.1. Papel primordial da escola na organização do plano de formação**

Lê-se no preâmbulo ao Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio alguns princípios orientadores que enformam o novo quadro de autonomia das escolas, entre os quais: *"A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia (...) pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo."*

A autonomia constitui, por isso, um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia. No ponto 2, do artigo 3º, pode ler-se “O

*projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:*  
*a) Projecto educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;”*

Ora, esta construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autónoma de mudança das escolas e dos professores. “*A formação não poderá ser um acto individual e sem uma articulação com as escolas, porque nesse caso estaremos perante um modelo formativo sem sucesso.*”(G3.A)

A formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão da escola, “*A escola tem a sua identidade, um projecto educativo e um plano de formação*”(G1.B), sendo consensual que deve ser a escola a liderar a implementação do plano, “*a formação contínua, (...) visa também responder às necessidades melhoria do sistema educativo e da escola enquanto organização.*” (G3.C)

O Projecto Educativo de Escola (PEE) pode constituir um instrumento de concretização e gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social. (Canário, 1992)

Alguns dos entrevistados afirmam que as escolas não devem esquecer opções estratégicas inseridas no projecto educativo, “*Esperamos que as direcções das escolas/agrupamentos auxiliem os CFAE a tomar opções estratégicas coincidentes com os respectivos projectos educativos.*” (G2.A), alicerçado no pilar da formação, “*se não tivermos um destes pilares, que é a formação, o projecto não se concretiza*” (G3.A). E reforçam a ideia da boa articulação entre escolas e CFAE’s, “*as escolas e os CFAE vão ultrapassar os momentos mais difíceis e, em conjunto, tomarão as melhores opções de acordo com os respectivos projectos educativos.*” (G3.A) E fazem questão de vincar bem este ponto, “*A formação a desenvolver deve responder aos Projectos Educativos das escolas associadas e dos respectivos Planos de Formação*” (G4.B).

Esta vontade de assumir a construção de planos de formação de escola leva-os a equacionar a importância do estabelecimentos de parcerias que melhor correspondam à execução do seu plano, mesmo fora do âmbito do seu centro de formação, *“se o CFAE não souber ou não puder dar resposta conveniente, outras parcerias serão necessariamente encontradas”*(G2.B). Uma opinião corroborada por outro colega, *“Total relevo para o nosso CFAE mas não excluimos quaisquer outras parcerias que se revelem pertinentes ao desenvolvimento do projecto”* (G2.A).

No ponto 5, do Despacho 18038/2008, de 4 de Julho, referencia-se os termos da operacionalização dos planos de formação de escolas, *“Os termos e condições em que se concretiza a operacionalização dos planos de acção dos centros de formação das associações de escolas é objecto de contratualização com entidades externas, designadamente, instituições de ensino superior e associações profissionais de professores, as quais devem, previamente e nos termos legais, ser acreditadas para aquele efeito pelo conselho científico -pedagógico da formação contínua de professores.”*E este é um ponto que parece ser do conhecimento e consentimento dos docentes, *“O plano foi elaborado para corresponder a um plano de formação por parte do CFAE mas estamos abertos a estabelecer outras parcerias, nomeadamente, instituições de ensino superior, por pessoas internas à escola, ou outras entidades sujeitas a processos de acreditação.”*(G4.A) Um desafio para o qual se sentem preparados.

Por último e ainda referente a esta categoria, alguns docentes referiram-se à calendarização da oferta formativa. Tendo em conta o enquadramento legal previsto na Portaria nº 345/2008, de 30 de Abril, as dispensas para frequentar acções de formação passaram a reger-se por novas regras. No artigo 2º, ponto 1, lê-se *“As dispensas para formação da iniciativa dos serviços centrais, regionais ou do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que o docente pertence são concedidas preferencialmente na componente não lectiva do horário do docente.”*

Tal como foi referido pelos directores de escola, estes docentes apresentam algumas sugestões para ultrapassar eventuais dificuldades, nomeadamente a inserção da formação na componente não lectiva, *“deveriam criar condições, em particular as direcções das escolas, para que a formação dos professores (pelo menos, parte dela) pudesse decorrer na componente não lectiva do seu horário de trabalho.”* (G3.C)

Outra das dificuldades enumeradas tem a ver com o desfasamento entre o ano civil e o ano lectivo, algo que deveria ser alterado, *“a formação tem um enquadramento de ano civil e deveria ser de ano lectivo”* (...) *“deparamo-nos com um desfasamento porque a formação não poderá ir para além de Janeiro”* (G3.B).

### **2.3.2. Futuro da formação**

No que se refere ao tema expectativas de implementação do plano de formação de escola/agrupamento de escolas surge, por último, a categoria futuro da formação, tendo sido identificadas várias subcategorias.

E se as baixas expectativas estão presentes nas suas análises, não deixa de ser importante a valorização dada à confiança no futuro.

A importância atribuída à formação contínua de professores tem subjacente a ideia de adaptar os professores a mudanças entretanto decididas a nível central. A formação centrada na escola estabelece uma ruptura com esta lógica adaptativa e instrumental, em que as pessoas são formadas para agir, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo. Por isso se torna tão importante a metodologia de projecto na concepção e planeamento deste tipo de práticas formativas. (Canário, 1992) Por isso, estes docentes manifestam a sua confiança na mudança de mentalidades, *“E esta mentalidade terá de mudar a começar pelos próprios colegas que terão de se mostrar mais empenhados na defesa da formação contínua que pretendem e não a que lhes venha a ser imposta”*(G1.A) Um desafio que lançam a si próprios e aos colegas, *“Com este desafio estaremos a contribuir para a qualificação e formação dos agentes educativos desta escola, correspondendo a necessidades reais, concretamente definidas”*(G1.B)

Mas não esquecem que, apesar do que está consagrado no Despacho de 2008, muitas dúvidas pairam sobre a sua exequibilidade, a vários níveis, desde o financeiro *“é pouco exequível, porquê? (...) as escolas (...) nem têm dinheiro para as levar por diante. Terá de ser o estado a dar essa garantia, caso contrário será injusto que sejam os colegas a pagarem a formação.”*(G3.B) até ao aspecto de organização, *“a falta de exequibilidade que começa na possibilidade de funcionamento do grupo de trabalho para a elaboração de um plano de formação.”* (G3.C).

Para o sentimento de alguma apreensão quanto ao futuro, *“estou um pouco apreensiva quanto ao futuro”*(G2.A) salientando a dinâmica existente que poderá

perder-se, *“Estávamos com alguma dinâmica e essa dinâmica neste momento esta quase nula”* (G3.A), chegando ao ponto de pensarem terem regredido no tempo, *“Eu sinto que estamos mais parados do que estávamos há dois anos atrás”* (G3.A). E não deixam de apontar algum “centralismo” ministerial, *“O ministério impõe, temos de cumprir... fica a faltar a vontade das escolas e das suas necessidades diagnosticadas”* (G3.C).

A questão do financiamento apresenta-se como fulcral e motivo de preocupação e interrogação, sentindo a dificuldade em optar por formação paga em virtude da falta de oferta ajustada às necessidades, *“A formação é contínua e, como contínua e impeditiva de transição, deveria ser gratuita.”* (...) *“basta observar os placards para nos darmos conta do número de acções pagas para quem as queira frequentar”* (G1.B). Na opinião de todos, a gratuitidade deveria ser um princípio assumido pela tutela, *“a gratuitidade da formação é um factor inalienável e importante para não excluir formandos.”*(G2.B) E este ponto pode mesmo inviabilizar os planos de formação, *“Sem haver financiamento das acções e com os orçamentos reduzidos de que dispomos pela escola inviabilizam a maior parte das acções e das áreas de intervenção preconizadas”* (G3.B)

Para estes docentes, a formação deveria ser totalmente gratuita, não chegando a equacionar qualquer abertura a formação paga, *“em situações de falta de financiamento público, não devem ser os formandos a suportar a totalidade dos custos da formação contínua,”* (G3.C).

Acreditam que a boa relação escola/CFAE pode funcionar como a melhor resposta à formação desejada e necessária, *“Esperamos manter a ligação próxima com o Centro, e desejamos que as acções com financiamento não acabem”* (G1.A) e os centros como pólos dinamizadores da formação, *“Seria importante que houvesse boa articulação entre as escolas e os centros e estes pudessem dar as respostas às solicitações das escolas.”*(G1.B) *“seria importante que houvesse boa articulação com as escolas e os centros fossem os pólos dinamizadores na procura de respostas às solicitações das escolas”* (G2.A).

Apesar destes constrangimentos, há confiança no futuro, *“espero que a formação contínua não desapareça dos nossos objectivos.”* (G4.B) Os docentes amam a sua profissão, *“os nossos docentes, apesar de alguma mágoa e frustração nestes últimos tempos, continuam a amar a sua profissão.”* (G2.A).

A referência à avaliação revela-se como necessária para consolidar a credibilidade da própria avaliação. Deve ser feita durante o desenvolvimento da acção e após a sua conclusão e tem como objectivo a obtenção dum “feedback” contínuo e permanente, por forma a possibilitar um diagnóstico fiel do processo evolutivo dos formandos, a identificação das dificuldades de aprendizagem eventualmente surgidas, bem como introduzir medidas correctivas adequadas, *“Com base numa estatística das acções frequentadas, queremos analisar a relação entre as acções propostas e a oferta, a relação entre as acções frequentadas e a oferta, a média das classificações atribuídas e elaborar um inquérito sobre o nível de satisfação dos docentes (pontos fortes e fracos) relativamente a competências adquiridas, desempenho do formador, estratégias utilizadas, modalidade da formação e motivação.”*(G4.B)

Uma vertente que merece reflexão e considerada primordial na forma de actuar no futuro, *“Partindo da nossa própria avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas”* (G4.A).

### **3. Comparação entre as opiniões dos directores e as dos outros docentes**

Perante as opiniões manifestadas sobre a formação contínua, podemos articular alguma reflexão/comparação, uma reflexão que pode assentar em dois eixos, articulados entre si, num todo congruente, os pontos em comum e os pontos de maior diferenciação entre os dois grupos de inquiridos.

De um modo geral, assumem a formação como uma necessidade face às exigências da função docente no intuito de um desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e de um desenvolvimento organizacional. Neste último caso, cabem as referências a melhor articulação entre escolas e centros de formação de associação de escolas. Apercebemo-nos claramente de que defendem que se deve reduzir a oferta de acções de formação “avulsas”, e que passem a ser as escolas/agrupamento de escolas, em conjugação com os centros de formação e outras instituições qualificadas, a elaborar e aprovar planos de formação em função dos objectivos e projectos dessas escolas e que os mesmos se possam transformar em planos de acção dos centros de formação.



Tais representações correspondem ao que Canário (1998: 14) já preconizava, afirmando, então, que *“já não é aceitável, hoje, que o plano de formação de uma organização (uma escola, uma empresa ou um hospital) possa reduzir-se a uma lista de “acções” a que correspondem um determinado número de formandos, de formadores e de horas de formação.”* Mas nem sempre assim foi e, efectivamente, a Formação Contínua não conquistou a credibilidade que se desejava na ligação com a educação e a formação dos alunos. Todos assumem que as escolas não são iguais e, por isso, os projectos de formação terão de ser diferenciados. Linhas orientadoras que estão expressas no Despacho de 2008, e que ambos os grupos esperam que sejam exequíveis.

### **3.1. Pontos em comum**

Os planos de formação, de um modo geral, corresponderam às necessidades manifestadas pelos docentes. Os inquiridos consideram que as acções de formação foram uma ajuda na actividade dos professores e não mais uma tarefa ou um aborrecimento. A formação *“é feita para que ele melhore a sua prática (...) para que possa beneficiar da sua prática.”* (E1) *“um poderoso instrumento para ultrapassar obstáculos ao ensino de qualidade.”* (G3.B) São planos que ajudaram a pensar e a organizar o trabalho escolar. Afinal, os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de forma colectiva e reflectindo na procura de soluções.

Daqui se depreende a importância da formação contínua e da sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, melhorando as práticas educativas e aperfeiçoando o sistema educativo.

No que se refere à articulação entre a escola e os centros de formação, evidenciam a necessidade de aprofundar a relação evitando algum distanciamento que em nada favorece a qualidade da formação. *“Penaliza-me que haja um distanciamento dos actuais megacentros de formação em relação às escolas associadas.”* (E1) Expressam o desejo de que *“a escola terá de ter uma atitude muito mais activa.”* (E2) *“É desejável que haja articulação com o Centro e com outras escolas.”* (G1.A) Apesar disso, enaltecem o trabalho de colaboração existente salientando a iniciativa do próprio CFAE, *“É o próprio Centro que desenvolve o processo e que envia à escola documentos teóricos que apelam e sugerem o modo como elaborar o plano de formação.”* (E2) *“A construção dos planos era da*

*responsabilidade do centro mas sem nunca deixar de auscultar a escola e os docentes.”* (G3.B)

Apesar dos muitos aspectos positivos, persistem, em comum, muitos dos pontos críticos. Entre esses pontos, prevalece a ideia de que os docentes não se conseguiram libertar da lógica da predominância da obtenção de créditos sobre a lógica da pertinência da formação. *“Os professores continuavam mais preocupados pela progressão do que pela formação,”* (E3) E o mesmo é reafirmado pelos outros docentes, *“talvez a perversão dos créditos pudesse, por vezes, falar mais alto.”* (G2.A)

Entre pontos fortes e pontos fracos, todos assumem que há, portanto, muito a corrigir, muito a reformular, confiantes na repercussão que o Despacho poderá trazer, desde que o mesmo passe de meras intenções e leve a desencadear acções. Acções aprovadas e validadas desde que constituíssem um contributo para a melhoria do ensino e tivessem um impacto real na comunidade educativa. Estaríamos, assim, perante uma maior diversidade de domínios de formação desde que ajustados aos objectivos educativos das escolas. Afinal, até houve boas experiências, pelo que se se revelou importante ouvir falar da experiência adquirida de directores e outros professores. Também não é menos importante constatar que os responsáveis de centros foram capazes de minimizar muitos dos efeitos perversos apontados. Uma linha de investigação a considerar no futuro.

### **3.2. Aspectos de alguma diferenciação**

Apesar de serem menos relevantes, há a apontar alguns pontos onde verificámos algumas diferenças. Os directores afirmam que a formação teve repercussões favoráveis na aprendizagem dos alunos afirmando que *“a formação tem por objectivo as mudanças de práticas dentro da sala de aula...”* (E4), enquanto que, na óptica dos docentes, há apenas uma breve referência *“houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola.”* (G3.A) Um aspecto importante a ter em conta e que justificaria a realização de investigações futuras, seria examinar o impacto da formação nas práticas docentes, em função dos modelos e práticas formativas e, inclusive, conhecê-las para observação directa do investigador, identificando o seu impacto no sucesso das aprendizagens.

Depreende-se, ainda, a importância que tal facto poderia ter na avaliação. Em que medida é que o investimento efectuado teria efeitos nos resultados da escola?

No que se refere ao financiamento, há uma clara diferença. Enquanto os directores aceitam a possibilidade de a formação ser paga pelos formandos, os outros docentes excluem por completo tal possibilidade. *“as pessoas vão pagar a sua própria formação.”* (E4) ou *“a escola deve prever no seu orçamento (...) uma verba que (...) pelo menos para financiar parte da formação que terá de ser feita pelos professores da forma que lhes é imposta.”* (E5) *“A formação é contínua e, como contínua e impeditiva de transição, deveria ser gratuita.”* (G1.B) e, ainda, *“a gratuitidade da formação é um factor inalienável e importante para não excluir formandos.”* (G2.B)

Apesar de podermos encontrar outros pontos em que nem sempre há total sintonia, estes revelaram-se como aqueles em que se notaram diferenças mais notórias. E este ponto merece uma clara reflexão. A quase ausência de financiamento, neste último ano, para a F. C. tem levado muitas instituições a oferecerem formação auto financiada. E “compradores” não têm faltado. Uma lógica a travar porque professores e educadores têm direito à formação contínua financiada pela entidade patronal e, portanto, gratuita para eles, conforme está estipulado no ECD.

Neste capítulo, poder-se-ia pensar num investimento anual em formação por docente por parte de cada escola que seria contemplado no respectivo orçamento e que seria gerido conjuntamente com a rede de centros e outras instituições de formação. Um sistema que permitiria um plano de acção, por parte dos centros, mais adequado e atempado da formação focalizada na escola, nos seus docentes e nos seus não docentes. De um modo geral, são os docentes que mais se manifestam face a uma formação imposta.

Neste ponto, apontamos também uma vincada expectativa de mudança. Afinal *“a mudança é uma acção complexa e multidimensional, constituída por um conjunto de condutas e de interacções, que visa promover intencionalmente uma mudança.”* (Garcia, 1999: 21) As mudanças e a utilidade das mesmas com as quais os docentes, de modo geral, estão de acordo mas que sobre as quais se perguntam para quando se transpõem tais mudanças para o plano de acção? *“E esta mentalidade terá de mudar a começar pelos próprios colegas que terão de se mostrar mais empenhados na defesa da*

*formação contínua que pretendem e não a que lhes venha a ser imposta.” (G1.A) É preciso aproveitar a disponibilidade das pessoas para a mudança e ajudá-las a realizar mudanças efectivas. Assim, o trabalho da formação deve situar-se não tanto primeiramente ao nível do pensamento mas ao nível da acção em toda a sua complexidade. O planeamento e construção de planos de formação configura-se como o eixo fundamental de um processo de formação contínua de professores, recuperando a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas. “A formação “centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema.” Canário, 1998: 6).*

## Conclusões

Medina e Dominguez (1989), citados por Garcia (1999:23) consideram que a formação de professores prepara profissionalmente o docente para que possa realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum. Trata-se, afinal, de um “*processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades*” (Ferry, 1983:36).

E esta consciência ficou expressa nas representações dos entrevistados. Apesar de assumirem algumas expectativas menos positivas, não deixam de evidenciar o empenho assumido pelas escolas com os seus formadores ou através de protocolos com outras instituições no sentido de poder “*encontrar um projecto de formação direccionado não só para a questão da progressão mas sim mais para a formação profissional e para os ganhos que a escola pode ter*” (E3). Realçam também a importância da articulação com o projecto educativo de escola (PEE), “*temos um projecto educativo e queremos levar à prática este projecto educativo como um meio de ter resultados quer do ponto de vista da prática docente quer do ponto de vista dos resultados dos alunos*” (E1). Sentem que os docentes querem a formação contínua e querem aproximá-la cada vez mais da realidade. Estes desejam não só a actualização de conhecimentos mas também aprender a lidar com contextos problemáticos da escola, ou ainda aprender a conhecer as novas relações com as famílias e a comunidade.

No respeitante a todos estes anos, sentimos que há uma ideia muito positiva e que a formação contínua constituiu uma vertente potenciadora e catalisadora do processo de ensino-aprendizagem e um dos agentes da(s) mudança(s).

A publicação do Despacho n.º 18 038/2008 veio dar maior responsabilidade às escolas no planeamento da formação mas, face às respostas dos entrevistados, inferimos que tem havido alguma indefinição na sua implementação ou por falta de planeamento local ou por imposição de oferta superior em detrimento de projectos locais ou, ainda, por dificuldade de financiamento.

A realização deste estudo de investigação permitiu retirar algumas conclusões sobre as opiniões de directores e outros docentes de escolas/agrupamentos de escolas

da região oeste sobre o funcionamento da formação contínua com base na análise das respostas das entrevistas realizadas. Podemos, também, com base neste estudo, apresentar algumas hipóteses quanto à forma como a formação se deve desenvolver, as expectativas quanto ao futuro, podendo contribuir, desta forma, para a identificação das mudanças a nível da formação contínua.

Para percebermos como a formação contínua se desenvolveu ao longo dos últimos anos, em escolas/agrupamentos do oeste, foram colocadas algumas questões que gostaríamos de ver respondidas: que opinião geral têm sobre a formação, pontos fortes e fracos, que articulação com os CFAE's e que mudanças implicou ao nível das práticas lectivas? Em que medida a formação contínua contribuiu para o sucesso dos alunos? Que articulação foi possível estabelecer com o projectivo educativo da escola? Que construção de planos de formação eram seguidos e que alterações se verificaram após a publicação do Despacho de 2008? E que expectativas têm em relação ao futuro da formação contínua?

Pretendemos compreender as implicações da formação contínua em contexto de prática lectiva, para a promoção de competências dos profissionais de ensino, da melhoria dos resultados dos alunos e da melhoria da organização escola.

A nossa opção metodológica orientou-se para uma abordagem qualitativa. Da análise dos resultados, podemos concluir que a investigação permitiu responder às questões inicialmente colocadas e retirar algumas conclusões sobre o tema em análise, tendo em conta os objectivos e as questões de investigação inicialmente estabelecidos.

No que se refere ao primeiro tema, os directores inquiridos percebem a realização da formação como globalmente positiva, apontando os aspectos considerados positivos mas não deixando de apontar os aspectos negativos e sublinhando a existência de flutuações de valor ao longo dos anos.

Encaram a formação como um espaço de estímulo para aprofundar conhecimentos, um complemento à formação inicial e um contributo para o sucesso do aluno. A este respeito, referem a importância de se reflectir na acção e sobre a acção, valorizando a análise do trabalho, o confronto dos outros, a partilha de experiências e o trabalho de equipa. O importante é articular estratégias e processos de formação com uma cultura de trabalho em que os professores possam ser parceiros na concepção e desenvolvimento de programas de formação (Cachapuz,

2009). Uma constatação que comprovámos na análise da segunda questão, sinal de que estas escolas já tinham o hábito de elaborarem os seus próprios planos. Um percurso que já se encontrava expresso no Decreto-Lei n.º 172/91 em que se previa que competia ao conselho pedagógico *“elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola o plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, bem como acompanhar a respectiva concretização”* (art.º 32º).

Numa perspectiva menos positiva, constatamos que é na relação com a creditação e a dependência do financiamento que surgem os aspectos inibitórios de uma formação contínua com repercussões ao nível da organização escola. Efectivamente o peso do crédito e a preocupação em progredir impedia uma escolha criteriosa de formação, dando razão ao que Teresa Estrela (2001) referia a propósito da ligação da formação à progressão na carreira, que introduzia factores de distorção, criando altas probabilidades de obedecer ao que ela designava por lógica “bancária” de contabilidade de créditos.

São apontadas situações geradoras de reduzido impacto na escola fruto de um menor envolvimento dos órgãos da escola no planeamento de formação de forma a integrá-la na realidade local. Expressam sentimentos de desencanto quando a formação não resultava em proveito efectivo para os projectos educativos, o que leva a questionarem-se sobre o reduzido apoio, a exigência e rigor que se lhes pedia.

Há unanimidade em considerarem que, no cômputo geral, houve momentos de valorização e momentos de desvalorização, resultantes de um quadro legal que foi apresentando lacunas nem sempre superadas. Depreende-se o reconhecimento do valor de um processo de formação contínua na valorização da carreira docente, o reconhecimento de que a necessidade de formação, mais do que um interesse individual, é um interesse colectivo, da escola, do sistema, da comunidade educativa.

No respeitante aos constrangimentos, é de salientar o peso da relação créditos/formação, a dependência dos regimes de financiamento e a desarticulação das ofertas de formação.

Em relação ao segundo tema, concluímos que as escolas da região tinham o hábito de participar na construção dos seus planos de formação. Realizava-se o diagnóstico identificando as necessidades de formação, seguido do planeamento de acções de formação em articulação com o centro de formação.

A maioria dos inquiridos refere que entendiam a necessidade de construir um plano de formação seguindo as linhas orientadoras do projecto educativo e da política educativa. De acordo com Canário (2002), trata-se de “*construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino.*” Preconizava, então, o sentido de uma estratégia formativa “centrada na escola” e, neste caso, grande parte das escolas tinham esse hábito.

E a centralidade da escola continua a estar presente no Estatuto da Carreira Docente (ECD), no Cap. II, Secção I, Art. 3.º, no relevo dado à formação dos professores, a escola deve “*diagnosticar as necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano anual de cada escola, sem prejuízo do direito a auto-formação*” (Art. 3.º, 3.b); “*as perspectivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação*” (Art. 3.º, 4).

Os directores consideram que as escolas da região oeste tiveram consciência da necessidade de mudanças nas práticas organizativas e procuraram definir projectos de formação que se configurassem como resposta concertada perante a multiplicidade e diversidade de situações que as envolviam. Pugnaram pela centralidade na construção e desenvolvimento dos processos formativos, reconhecendo, no entanto, a dificuldade em manter essa mentalidade e, em especial, uma atitude mais assertiva nessa coordenação. Assumem, por isso, que a sua autonomia, a defesa do projecto educativo, a articulação com o centro de formação nem sempre funcionaram como desejariam. As orientações da tutela sobrepunham-se aos seus projectos a que se juntava a orientação por que se regiam os centros no sentido de cumprirem a execução financeira dos fundos comunitários. A estes pontos acrescentam outros tais como a falta de intervenção e/ou até desinteresse das escolas, o recrutamento de formadores qualificados que em nada ajudaram, assistindo a formações que as identificam como “lacunas de formação”.

A publicação do Despacho pouco lhes trouxe de novo. Outrossim, constata-se que o mesmo pode reforçar a ideia da centralidade da escola no processo de construção dos planos de formação, consolidando o papel crucial dos órgãos das escolas e da percepção que deverão ter referente aos contributos na alteração das práticas e na qualidade da intervenção pedagógica. Infere-se que os docentes têm negligenciado a



construção dos planos, tendo entendido a formação contínua como cumprimento estrito do imperativo legislativo que regulamenta a progressão na carreira docente. E a este propósito, receiam que se caia nos erros do passado face às dificuldades em levar por diante as orientações previstas no referido normativo.

A formação contínua acaba por sofrer os efeitos da catarse do sistema, misturando-se as questões relacionadas com o sistema de avaliação de docentes, com a redefinição do modelo de financiamento. Haveria muito a ganhar em separar as questões relativas à promoção da qualidade do ensino (onde se inclui a formação contínua) dos problemas associados à avaliação do desempenho dos professores (requisito para a progressão). Um dado inquestionável é que a formação tem tido uma natureza fragmentada. Como refere Fullan (2001), muitas das iniciativas da formação tratam o professor como um ser parcial, não como um todo. São iniciativas impostas do topo para a base, ignoram as diferentes necessidades dos docentes.

Relativamente ao último tema, inferimos que todos são unânimes em considerar a importância da formação contínua na melhoria da profissionalidade docente e estão cientes de quão importante é levar por diante os seus projectos como meio de obter resultados na melhoria da prática docente e na melhoria de resultados dos alunos.

As expectativas são contidas e desejam que haja mais clarificação na definição de uma verdadeira política de formação. Nem sempre haverá critérios justos na opção das temáticas da formação, mas seria útil que se alargassem acções como as da Matemática e da Língua Portuguesa a outras áreas de formação. Uma definição do tipo de financiamento e o estabelecimento de parcerias, não só com os centros de formação mas também com instituições do ensino superior, são outros pontos referenciados. Os últimos anos têm sido uma constatação dessa necessidade.

Formação articulada com instituições do ensino superior, em parceria com os CFAE's, faria a ponte perfeita na oferta formativa de acordo com os projectos de escola. Uma boa forma de melhor articular a formação inicial e a formação contínua. Agora que se fala na prova de acesso à profissão de professor, o ensino superior responsável pela formação inicial, melhor do que ninguém conhecerá o modelo ideal para um projecto de formação contínua. Os CFAE's seriam o elo ideal na ligação às escolas.

A credibilização da avaliação da formação impõe-se como medida de verificar se os objectivos foram atingidos e fazer com que se torne formativa, transformando-

se num acto de aprofundamento do sentido da formação, ao nível das atitudes e das práticas (Estrela, 1999).

O diálogo em grupo permitiu-nos provocar o confronto de opiniões e pontos de vista entre os participantes, alargando o campo de experiências, possibilitando inúmeras partilhas de ideias e até partilha de subjectividades. Um espírito colaborativo de questionamento uns aos outros deslizando na identificação dos temas, conteúdos, atitudes, valores considerados pelos docentes como necessidades de formação para além da acção pedagógica. Ao termos desenvolvido a reflexividade dos docentes em causa, consideramos que a entrevista conduziu-os a abandonar a perspectiva meramente instrumental da formação contínua para os encaminhar para espaços e níveis mais elevados de pensamento crítico, sobre si próprios, sobre a escola, sobre as práticas docentes.

Assim, do pedido à questão “como se procedia?” deslizaram para o “porquê?” e “para quê?”. Valorizam sobretudo o planeamento, salientando a elaboração de projectos de formação como instrumento legitimador das mudanças que entendem poder vir a realizar. Quanto à importância dos grupos de coordenação da formação, enquanto órgãos de planeamento, segundo estes docentes, esta confina-se à aprovação de propostas dos grupos disciplinares, à aprovação dos planos anuais e pouco mais. Salvo raras excepções, não lhe atribuem importância enquanto estrutura responsável pela gestão da formação. Regra geral, as reuniões são realizadas para cumprir imperativos legais sobretudo no que respeita à necessidade de aprovar os planos. A avaliação que fazem da sua participação divide-se entre o que consideram ter sido importante e os que fazem um balanço menos positivo, expressando sentimentos de exterioridade face à comunidade escolar e assumindo uma postura de convidados para o trabalho.

As suas representações são, de um modo geral, coincidentes com as dos directores mas salientam a existência de uma lacuna ao nível da repercussão da formação na prática lectiva, principalmente ao nível do sucesso dos alunos.

Tratou-se apenas de uma entrevista de grupo mas que nos deixou pontos de partida para futuros temas de investigação.

### **Implicações para a prática formativa e linhas de investigação futura**

Os resultados obtidos, as conclusões a que chegamos e o processo que foi desenvolvido ao longo do estudo, permitem-nos discutir e identificar as suas limitações e sugerir pistas para outras investigações.

Este estudo possui aspectos que satisfazem mais do que outros. Reconhecemos as nossas limitações em termos metodológicos uma vez que não foi possível entrevistar todos os directores das escolas/agrupamentos abrangidos. Contudo, consideramos as entrevistas realizadas como representativas da realidade regional que pretendemos estudar e os objectivos propostos como alcançados.

As limitações encontradas consolidam elas próprias um desafio para ser um ponto de partida para novos estudos e para o aumento do conhecimento sobre os professores, as suas necessidades de formação contínua para a melhoria do desenvolvimento profissional subordinado às exigências de mudança vividas na sociedade e que se reflectem no contexto de trabalho.

Com o presente estudo, fomos realizando algumas reflexões no que respeita à organização da formação na escola. Assim, considerámos que será importante sensibilizar os responsáveis pela organização da formação para a importância de boa articulação entre projecto educativo, plano de actividades e plano de formação. Sensibilizar, ainda, os formandos para a “mais valia” da formação no local de trabalho e para a importância de momentos habitualmente não perspectivados como formativos. Planeamento e realização de trabalho, reuniões de equipa e momentos informais de partilha de informação.

Seria de todo importante envolver os responsáveis pela formação em sessões conjuntas para promover uma rede que colabore na formação, supervisão e avaliação dos resultados das actividades formativas desenvolvidas no local de trabalho.

Quanto à formação contínua (a designada formação ao longo da vida), um novo paradigma de sistema educativo deverá dotar os profissionais da educação de ferramentas capazes de relacionar as mudanças sociais, económicas e políticas e incorporá-las aos novos desafios que lhes colocam as novas gerações com quem, sucessivamente, têm de se preocupar.

Como em outras áreas, na educação, há um défice de planeamento sistémico entre todas as vertentes do sistema educativo como forma de, operando-se qualquer mudança numa das partes, as outras tenham mudanças apropriadas e consequentes.

No que respeita a futuros trabalhos de investigação, consideramos que seria importante explorar mais a organização da formação pelo lado da procura. Por outro lado, gostaríamos de aprofundar o conhecimento sobre o potencial formativo de outras modalidades formativas ligadas aos contextos de trabalho, nomeadamente os recursos on-line e as ferramentas de fácil publicação da Web 2.0, que constituem uma oportunidade para que formandos e formadores possam comunicar e aprender colaborativamente.

Revelar-se-ia, também, importante um estudo de investigação partindo das aprendizagens dos alunos, privilegiando a observação de aulas, com vista à identificação das concepções de aprendizagem que lhe estão subjacentes, a fim de aferir em que medida a formação contínua poderá ter impacto.

E, por último, ao assumirmos que a formação contínua, considerada como uma área essencial, continua com estruturas algo frágeis e ainda instáveis, as quais são fundamental consolidar, seria útil a possibilidade de se estudarem diferentes modelos e sistemas europeus, como são os casos dos centros de formação em Espanha, dos institutos regionais em Itália, em França, e poder comparar com o nosso modelo.

E terminá-íamos com uma referência de António Nóvoa (2007), na comunicação proferida na Conferência *“Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”*, no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, “O regresso dos professores” onde afirma que *“nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite.”*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, João da Silva (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. In *Revista Referência*, nº 5. Novembro 2000. P. 53-63.
- ARDOINO, J. (1984). *Pédagogie du projet éducatif ou projet éducatif*. Paris: Gautier-Villars
- BARBIER, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF
- BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In: Rui CANÁRIO, (Ed.) *Inovação e projecto educativo de escola*, pp. 17-55. Lisboa: Educa
- BICKMAN, L. e ROQ. D. J. (1988). *Hendbook of Applied Social Methodds*. Thousand Oaks: Sage. In “*Focus Group Research*” – Exploration and Discovery, p. 505 -526.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora
- BROCH, M-H & CROS, F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon: Chronique Sociale
- CACHAPUZ, A. (2009). Ensino, Qualidade e Formação de Professores: Necessidades Actuais. In: Bonito, J. (coord.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores*. Évora: Universidade de Évora.
- CANÁRIO, R. (1998). Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Macedo, B. (org.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. org. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote - IIE
- COSTA, JORGE A (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, JORGE A (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade edições.

- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- ESCUADERO, M. (1988). La innovación y la organización escolar, in PASCUAL, R. org. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Ed. Nárcea.
- ESTEVEES, M. e RODRIGUES, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*. 2, 15-68.
- ESTRELA, T. (1990). 2.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física. Lisboa.
- ESTRELA, T. (1999). Avaliação da Qualidade da Formação de Professores – Algumas Notas Críticas, in A. Estrela e A. Nóvoa (org.) *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (p. 191-206). Porto: Porto Editora. 2.ª edição
- ESTRELA, T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 27-48. Braga: Universidade do Minho
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- FONTOURA, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GALEGO, C. e Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. In *Revista Lusófona de Educação*, pp. 173-184.
- GUERRA, S. (2000). *A Escola que aprende*. Porto:ASA
- HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Madrid: Amorrortu
- HENRY, B. & MOSCOVICI, S. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*. Paris: Larousse. Inovação e projecto educativo de escola, pp. 17-55. Lisboa: Educa
- KETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MACEDO, BERTA (1995). *A construção do projecto educativo de escola. Colecção Ciências da Educação*, nº 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*, Porto: Porto Editora
- MEIGNANT, A. (1995). *Manager la formation*. Paris: Éditions Liaison
- MUCCHIELLI, R. (1974) – *L'interview de Groupe*. Paris: Les Éditions ESF.
- NÓVOA, A. (Org). (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores. In “*Política de Formação de Professores em Portugal*”. Lisboa: brochura de Ministério da Educação – Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação (org.)
- NÓVOA, A. (2008). Conferência de Apresentação do Debate Nacional sobre Educação. In CNE (Ed.), *Audições Públicas no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE
- PERRENOUD, Ph. (2000): *Novas Competências Profissionais para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan, (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REY, R & SANTAMARIA, J.M. (1992). *El proyecto educativo de centro: de la teoria a la acción educativa*. Madrid: Editorial escuela española
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ROGIERS, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck université.
- RUELA, C. (1997). *Centros de Formação de Associação de Escolas: Processos de Construção e Natureza da Oferta Formativa*. Dissertação de Mestrado (não publicado). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- VALA, J. (1986). A Análise de conteúdo, In SILVA, A. & PINTO, J.M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

ZEICHNER, K. (1993). *The preparation of reflective teachers: Ideas and practices* (in Portuguese). Lisbon: University of Lisbon Press – Educa

*Dicionário de Sinónimos* (2008), col. Dicionários Editora, 2.<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:**

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro

Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação, de 7 de Novembro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

Decreto-Lei n.º 207/96, de 7 de Novembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Portaria n.º 345/2008, de 30 de Abril

Despacho Normativo n.º 18038/2008, de 4 de Julho



## **I - Guião da entrevista aos directores de escola/agrupamento de escola**

# Guião de entrevista

**Problema:** Que procedimentos foram utilizados pelas escolas/agrupamentos do Oeste na construção/planificação dos seus planos de formação de escola, necessário aos docentes para desenvolver as suas competências profissionais e para progredir na carreira?

**Entrevistados:** Directores de cinco escolas/agrupamentos do Oeste

**Objectivo Geral:** Conhecer os processos de construção dos planos de formação de escola no âmbito da formação contínua de professores

**Objectivos Específicos:** - Recolher as representações de directores de escola sobre o plano de formação a desenvolver junto dos docentes da sua escola no novo quadro organizacional;  
Perceber qual o interesse da formação contínua no desenvolvimento das práticas no contexto de trabalho;  
Perceber qual a articulação entre a formação e os contextos de trabalho.

**Número de entrevistados** – 5, correspondendo a uma entrevista por escola

**Tempo de duração previsto** – Trinta minutos cada, aproximadamente.

<b>Temas</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Para um formulário de questões</b>	<b>Tópicos/Observações</b>
<b>A</b> - Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador e entrevistado</li> <li>- Dar a conhecer os objectivos da entrevista;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos;</li> <li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar uma folha com os objectivos da entrevista e o guião da mesma, tendo o cuidado de que o entrevistado não se aperceba que tal documento está na nossa posse.</li> <li>- Mostrar disponibilidade para partilhar os resultados do trabalho</li> </ul>
<b>B</b> – Opiniões gerais sobre a formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a representação que estes docentes têm da formação contínua de professores.</li> <li>- Conhecer práticas autênticas de construção de planos de formação na escola</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que virtualidades identifica na formação contínua?</li> <li>2. E quais considera terem sido os pontos fracos?</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é que a escola se organizou até aqui na planificação da formação contínua?</li> <li>2. Existiu alguma articulação com o CFAE?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso à formação/progressão; a partilha de saberes e experiências, relação com o sucesso educativo...</li> <li>– Relação formação/créditos; dependência do financiamento, reduzido impacto na organização escola funcionamento das comissões pedagógicas...</li> <li>- Apresentava propostas próprias ou deixava ao docente a escolha livre das acções disponibilizadas pelas entidades?</li> <li>- Se sim, em que áreas?</li> </ul>

		<p>3. Alguma vez houve propostas de formação para áreas específicas?</p>	<p>- Era preocupação da escola a existência de formação tendo em vista a melhoria das competências individuais e a melhoria da organização escola/sistema?</p>
<p><b>C</b> – Processo de construção da oferta formativa – os planos de formação</p>	<p>- Identificar os procedimentos adoptados na construção do plano de formação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de 2008, como é que a escola procedia para a elaboração do plano de formação da escola?</li> <li>2. Desde 2008, como é que a escola procedeu para a elaboração do plano de formação da escola?</li> <li>3. Que critérios presidiram à constituição do grupo de trabalho?</li> <li>4. Foram delineadas as etapas do processo, linhas orientadoras para o plano, metodologias ou deixou ao critério do grupo?</li> <li>5. Houve levantamento de</li> </ol>	<p>- Levar o Despacho Normativo 18038/2008 e o DL 75/2008 (sublinhar aspectos relevantes)</p> <p>- No primeiro caso, houve a preocupação em ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. prioridades da formação contínua nas áreas específicas;</li> <li>. projecto educativo de escola e áreas transversais;</li> <li>. A avaliação de desempenho dos docentes;</li> <li>. A avaliação externa da escola (sugestões, recomendações);</li> <li>. Os resultados dos alunos.</li> </ul>

		<p>necessidades de formação? Por quem? A quem?</p> <p>6. A execução do plano está direccionada para o CFAE ou para outras entidades formadoras?</p> <p>7. Que articulação gostaria que existisse entre a escola e o CFAE na organização da oferta formativa?</p>	
<p><b>D</b> – Expectativas de implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas</p>	<p>-Perceber quais as expectativas de sucesso na implementação do plano delineado.</p>	<p>1. Em que medida a formação contínua dos professores, prevista no plano de formação da escola, poderá melhorar a qualidade da escola?</p> <p>2. Que impacto na relação professor- aluno e na relação inter-pares?</p> <p>3. Que resposta espera do CFAE na concretização / execução do plano?</p> <p>4. Prevê a avaliação / monitorização do plano? De que modo?</p> <p>5. Valerá a pena a escola</p>	

		continuar a organizar a formação contínua ou isso deveria ser matéria da responsabilidade do CFAE e dos professores?	
<b>D</b> – Outros aspectos	- Finalizar a entrevista.	1. Há ainda aspectos importantes não abordados que gostaria de realçar?	

Agradecimento.

- Manifestar o sentimento de gratidão pela colaboração
- Agradecimento pela disponibilidade



## **II - Guião da entrevista aos outros docentes das escolas**



### **Guião da entrevista de grupo - (Sessões de *Focus Group*)**

**Problema:** Que procedimentos foram utilizados pelas escolas do Oeste na construção/planificação dos seus planos de formação de escola, necessário aos docentes para desenvolver as suas competências profissionais e para progredir na carreira?

**Objectivo Geral:** Conhecer os processos de construção dos planos de formação de escola no âmbito da formação contínua

**Questões de Investigação:** Qual a opinião geral sobre a formação contínua realizada nos últimos anos?

Que procedimentos foram utilizados no levantamento de necessidades?

Que tipo de articulação, entre as estruturas de escola, foi estabelecido na definição do plano de formação?

Que resultados são esperados na implementação do plano de formação?

**Entrevistados:** Coordenadores de Departamento ou o grupo que tenha a responsabilidade da planificação da formação

**Tempo de duração previsto:** máximo 60 minutos

**Constituição de grupos:** máximo de quatro elementos

<b>Temas</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Para um Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos/Observações</b>
<b>A</b> - Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador e entrevistado</li> <li>- Dar a conhecer os objectivos da entrevista;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos;</li> <li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar uma folha com os objectivos da entrevista e o guião da mesma, tendo o cuidado de que os entrevistados não se apercebam que tal documento está na nossa posse.</li> <li>- Disponibilidade para partilhar os resultados do trabalho</li> </ul>
<b>B</b> - Opiniões gerais sobre a formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a representação que estes docentes têm da formação contínua.</li> <li>- Conhecer as práticas autênticas de construção de planos de formação na escola.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que virtualidades identifica na formação contínua?</li> <li>2. E quais considera terem sido os pontos fracos?</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é que a escola se organizou até aqui na planificação da formação contínua?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso à formação/progressão; a partilha de saberes e experiências, relação com o sucesso educativo...</li> <li>– Relação formação/créditos; dependência do financiamento, reduzido impacto na organização escola funcionamento das comissões pedagógicas...</li> <li>- Apresentava propostas próprias ou deixava ao docente a escolha livre das acções disponibilizadas pelas entidades?</li> </ul>

		2. Existiu alguma articulação com o CFAE? 3. Alguma vez houve propostas de formação para áreas específicas?	- Se sim, em que áreas?  - Era preocupação da escola a existência de formação tendo em vista a melhoria das competências individuais e a melhoria da organização escola/sistema?
<b>C</b> – Processos de construção do Plano de Formação desde 2008 (Despacho 18038)	- Identificar os procedimentos adoptados na construção do plano de formação.	1. Desde 2008, como é que a escola procedeu para a elaboração do plano de formação da escola? 2. Como aceitaram este desafio e que critérios presidiram à constituição do grupo? 3. Foram delineadas as etapas do processo, linhas orientadoras para o plano, metodologias ou deixou ao critério do grupo? 4. Houve levantamento de necessidades de formação? Por quem? A quem? 5. A execução do plano está direccionada para o CFAE ou para outras entidades formadoras? 6. Que articulação gostaria que	- Levar o Despacho Normativo 18038 e o DL 75/2008 (sublinhar aspectos relevantes)  - Que preocupações houve com: . prioridades da formação contínua nas áreas específicas; . projecto educativo de escola e áreas transversais; . A avaliação de desempenho dos docentes; . A avaliação externa da escola (sugestões, recomendações); . Os resultados dos alunos.  - Tipo de organização do trabalho no grupo

		<p>existisse entre a escola e o CFAE na organização da oferta formativa?</p>	<p>- Estrutura do plano</p> <p>- Que comprometimento com o plano que foi construído</p> <p>- Num novo plano o que mudariam em relação a este?</p>
<p>D – Expectativas de implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas</p>	<p>-Perceber quais as expectativas sobre o sucesso na implementação do plano de formação contínua.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que medida a formação contínua dos professores, prevista no plano de formação da escola, poderá melhorar a qualidade da escola?</li> <li>2. Que impacto na relação professor- aluno e na relação inter-pares?</li> <li>3. Que resposta esperam do CFAE na concretização / execução do plano?</li> <li>4. Prevêem a avaliação / monitorização do plano? De que modo?</li> <li>5. Valerá a pena a escola continuar a organizar a formação contínua ou isso</li> </ol>	

		deveria ser matéria da responsabilidade do CFAE e dos professores?	
E – Outros aspectos	- Finalizar a entrevista.	- Há ainda aspectos importantes não abordados que gostariam de realçar?	

Agradecimento.

- Manifestar o sentimento de gratidão pela colaboração

- Agradecimento pela disponibilidade

Transcrição da entrevista realizada ao Director da Escola xxx (13-04-2010)

A – Entrevistador

B – Entrevistado (E1)

*A - Olá, boa tarde! Começo por agradecer a sua disponibilidade em aceder ao convite que lhe formulei com o objectivo de conversar sobre a formação contínua em geral e, em particular, sobre a forma como o processo de construção do plano de formação tem sido gerido neste estabelecimento de ensino. Tendo em conta vários momentos em que tivemos oportunidade de partilhar opiniões sobre o tema, a sua experiência quer na área da docência quer na área da gestão escolar, e agora como Director desta escola, acredito que estarei perante alguém para recolher as suas opiniões (através desta entrevista) que muito contribuirão para a qualidade de conteúdo da dissertação de mestrado a que me propus enquanto aluno de mestrado no Instituto de Educação da Universidade Clássica de Lisboa.*

**E1** – Antes de mais, agradeço a honra que me dá de poder participar neste trabalho como uma oportunidade de poder desabafar um bocadinho, dado que não temos tido muito a oportunidade de falar sobre a formação, um tema que é extraordinariamente pertinente.

*A – É verdade. Bem... O objectivo desta entrevista é conhecer a opinião geral sobre a formação contínua desenvolvida ao longo dos últimos anos, conhecer os processos de construção dos planos de formação de escola... e, em especial, recolher representações de directores de escola sobre o plano de formação a desenvolver no novo quadro organizacional após a publicação do Despacho de 2008 mas também perceber as expectativas face ao sucesso na implementação do plano delineado com vista à melhoria da qualidade de ensino. Em suma, importa conhecer as suas representações sobre a formação contínua que se deve exigir conforme o que está previsto no novo Estatuto da Carreira Docente. Assim sendo, e se estiver de acordo, esta entrevista vai ser gravada garantindo-lhe que todos os dados serão confidenciais, garantindo, desde já, que lhe será facultada a transcrição desta entrevista para introduzir eventuais correcções que deseje fazer às suas respostas.*

**E1** – Muito bem...

*A – Após todos estes anos de formação contínua, o que é que lhe apraz dizer, o que é que lhe vai na alma, no fundo, que opinião geral formula?*

**E1** – Eu penso que, basicamente, a formação tem tido os seus momentos. Uns em que parece estar a ser devidamente valorizada, temos a ideia de que agora é que é, agora é que a formação vai corresponder ao que a sociedade espera dela, em que os docentes e não docentes têm expectativas e, depois... paulatinamente, temos vindo (ou pelo menos eu) a ficar algo decepcionados com as condições que são dadas à formação, aos Centros de Formação, ao financiamento das acções, às prioridades estabelecidas... tenho ficado bastante decepcionado a esse nível e de forma crescente.

A formação docente ao longo destes anos é, no cômputo geral, francamente positiva apesar de todos os presságios. Penso que foi, em determinado momento, “demonizada” como responsável de alguns males que se identificavam nomeadamente ao nível da avaliação docente.

A formação foi durante muito tempo uma alavanca do desenvolvimento de boas práticas especialmente nos Centros de Formação em que havia uma boa articulação com as escolas, um bom conhecimento do tecido e que permitia conjugar o plano de formação com as necessidades de resposta às necessidades dos docentes. Não se aplicava o figurino demasiado generalista e tal ia ao encontro do que as pessoas de facto necessitavam no seu dia a dia. Ninguém melhor do que os docentes, ninguém melhor do que os responsáveis das escolas desses docentes para poderem dizer de facto aquilo que é mais pertinente e mais necessário para a implementação do respectivo projecto educativo, para o desenvolvimento das boas práticas e do que falta para que essas boas práticas assim pudessem ser levadas a cabo. Isso, nos últimos anos, tem tido um tratamento algo desigual. Há momentos em que as coisas funcionam um bocadinho melhor e depois há momentos em que os constrangimentos, nomeadamente orçamentais, não apontem para os caminhos mais adequados.

*A – Se me permite interromper, depreendo que está de acordo com a introdução da formação contínua como uma obrigatoriedade e que identifica virtualidades para a escola e para os docentes?*

**E1** - Claro. É uma obrigatoriedade, um dever, mas sobretudo algo que eu tenho sentido da parte quer do pessoal docente quer do pessoal não docente como um desejo. É um facto que os profissionais querem melhorar a sua prática... daí que é praticamente indissociável do profissionalismo... um profissional quer sempre melhorar e a formação contínua é a alavanca para o fazer. Não faz sentido dissociá-la.

*A – Descobre, no entanto, alguns pontos menos positivos ao longo deste processo? Há vários artigos sobre o assunto em que tal transparece, evidenciando aspectos menos positivos e por isso comunga de algumas dessas observações?*

**E1** – É evidente que sim. A questão é esta: há um enquadramento legal e se trabalhamos dentro desse enquadramento legal e se o mesmo for melhorado e pode e deve então termos uma prática melhor ao nível da formação contínua. Parece-me que houve algumas medidas que tinham determinada intenção e depois tiveram outra consequência, nomeadamente consequências quase perversas. Por exemplo ao fazer, ao obrigar que determinado número de créditos constasse para que houvesse progressão na carreira levava a que alguns docentes trabalhassem para os créditos. Não seria só mas havia ali um peso demasiado grande dessa componente demasiado vinculativa. O ser tão obrigatório levasse a que surgisse essa vertente. Faço porque sou obrigado caso contrário não o fazia. Ou por outra, faço esta acção porque agora vem a talho de foice para progredir neste determinado momento e... se não fosse assim a atitude seria outra. Havia um certo condicionamento do tema e do momento da selecção da formação em função de outros factores que não os de exclusiva necessidade formativa com o objectivo concreto de melhoria da prática lectiva. Mas há outros efeitos que me parecem relevantes e que contribuíram para os aspectos menos positivos. Desde que o financiamento permitisse um figurino de formação mais legalizado e mais definido a nível local e não a montante, a nível central, aí sim o financiamento responderia às necessidades concretas de uma determinada comunidade educativa. O financiamento, definindo de forma demasiado rígida em função de prioridades e sem deixar margem para uma adequação local dessa formação, nesse domínio prejudica de alguma forma a formação porque obriga a que as pessoas façam determinada formação não porque é a que a querem mas porque é a única que é financiada, porque têm de ter os créditos e seguem esse caminho. Se a opção fosse: bom, existe esta verba, existem orientações para esta ou aquela formação mas que não se espartilhasse a análise e avaliação local das necessidades formativas. Eu penso que aqui, ao nível desta região, sempre houve uma tentativa de se manter um grau máximo de autonomia a esse nível mas por vezes o esforço tornou-se bastante difícil. Havia pistas de orientação que eram entregues ao Conselho Pedagógico depois de auscultados os conselhos de disciplina, de grupo, para serem enriquecidos com as suas propostas... depois era feita uma síntese para que o representante na Comissão Pedagógica do CFAE pudesse apresentar o plano. E creio que este processo constituía um bom procedimento resultante de propostas da comunidade escolar. Era um esforço notório, bem visível até em algumas



iniciativas extra formação prevista e financiada as quais foram levadas a cabo e de alguma maneira tiveram uma grande adesão por parte das pessoas. Era uma formação complementar em que os colegas sentiam que tinham a oportunidade de participar em iniciativas temáticas que queriam e não porque eram obrigados. Por isso, permita-me que até tenho uma ideia muito positiva do que tem sido a formação até há cerca de alguns anos atrás, apesar de constrangimentos a que já fiz referência. Mas a partir daí, as coisas alteraram-se provocando um distanciamento em relação às realidades locais e não me parece ter sido o bom caminho. Se queremos uma formação adequada às necessidades locais temos de nos aproximar dessa realidade e não impor formação a montante para todas as realidades. Já bastava aquela formação proposta por nós e que nem sempre o Centro conseguia corresponder com a sua execução. Nós gostaríamos que tudo partisse das nossas propostas, não é? A partir do momento em que competia ao Centro a formulação de um plano, sendo assim, não havia nada a fazer e... cada um escolhia o que mais lhe convinha.

***A – As escolas, portanto, foram conseguindo organizar a sua planificação de formação?***

***Era preocupação das escolas a existência de formação tendo em vista a melhoria das competências individuais e a melhoria da organização da escola?***

**E1** – Tenho tido uma ideia muito positiva do que tem sido a formação até cerca de um ano e meio a dois anos. As escolas colaboravam, participavam quer a nível da Comissão Pedagógica quer a nível de outras estruturas. Isso sempre existiu, como disse atrás. Creio que há muita gente a falar de cor e quem está dentro da carruagem é que sabe o que lá vai. O que seria da classe docente, o que seria das escolas, o que seria do ensino sem a formação que foi feita até ao momento e não falo só no domínio das TIC, estou a falar em inúmeras outras áreas de intervenção. Regra geral, havia muitas alterações, até porque aquilo que lá vai não é para se cumprir quase em absoluto e direi que, mais vale pouco mas, chegamos ao fim e dizemos, sim senhor, do que estarmos a pôr muita coisa e depois não se faz. É evidente que a nossa formação inicial tem um peso e é preponderante mas tem de ser completado, tem de ser actualizado, temos de responder a uma diversificação de exigências a que a escola esteve sujeita ultimamente e como é que a nossa formação inicial daria resposta a isso? Seria impossível se não houvesse formação contínua. Por isso, não imagino a nossa formação sem a formação contínua. É evidente que podemos sempre melhorar mas não há tudo perfeito mas penso que se descurou essa mais valia.

*A – Depreendo que, afinal, até à publicação do Despacho 18038/2008 houve muito de positivo no que à formação diz respeito...*

**E1** – Eu penso que essa é a ideia com que fico. A mim penaliza-me o facto de não haver uma verdadeira e objectiva avaliação desse período convenientemente formulado. Temos a tendência e, quando falo, estou a falar em termos da sociedade... a sociedade tem tendência para fazer alterações sem primeiro avaliar o que alterar. Há de certeza aspectos a mudar, sem dúvida, mas mudar sobre mudar leva-nos a uma coisa que é o que se chama “voluntarismo” que é um pouco um desperdício das mais valias acumuladas, um desperdício do saber acumulado e, muitas vezes, é navegar sem ter um rumo previamente definido de forma adequada. Nem sabemos qual o ponto de partida e... vamos por aí adiante. É penalizador ver essa deficiência de avaliação quando se fala tanto de avaliação nos tempos que correm. Mas isto é assim e insere-se numa esfera mais política do que técnica.

*A – Então, partimos mesmo para o presente e este Despacho de 2008 veio ou não alterar o filosofia de construção dos planos de formação? Levou ou não a uma maior responsabilização da escola? Tem essa leitura? Entende que se dá mais ênfase ao trabalho das escolas?*

**E1** – Eu penso que as escolas....

*A – Considera que foi pensado tendo em conta que as escolas não estariam a actuar de acordo com o que seria mais expectável?*

**E1** – Pode ser um ponto de partida e não posso tomar a árvore pela floresta. Não posso dizer o que se passa ou o que se passou nas outras escolas mas, do conhecimento que tenho, da experiência que tenho, havia uma participação das escolas na elaboração dos planos, uma participação activa. Neste momento, há uma definição que obriga a que as escolas façam o seu próprio plano. Torna obrigatório o que nós habitualmente já fazíamos. Contribuímos para a elaboração de um plano partilhado com as outras escolas e agrupamentos e, neste momento, somos obrigados a fazer um plano próprio. O que não dizer que não seja benéfico, nós deixamos de construir um plano, nós temos aqui o nosso plano mas também sem esta legislação nós já tínhamos o nosso plano. Inventariávamos as necessidades de formação, levávamo-las à Comissão Pedagógica, as mesmas eram tidas em conta na formulação do plano e, a partir daí, nada mais se podia desejar. Apenas esperar que o CFAE tivesse em conta o maior número possível das nossas propostas no seu plano

de projecto de formação. E, de um modo geral, a grande maioria das acções correspondia ao que esperávamos pelo que, não sendo um plano da escola, dávamo-nos muito bem com o sistema, em termos de resultados. Neste momento, não estou a ver que esta obrigação, para nós, nos traga nada de novo. Nós já tínhamos esse hábito, não com este carácter obrigatório mas não fazemos as coisas só porque é obrigatório.

Retomo o que disse considerando que as alterações não contribuíram para o reafirmar da formação, havendo um distanciamento em relação às realidades locais, não me parecendo ser o bom caminho. Se queremos uma formação adequada às necessidades de cada escola/agrupamento e de cada região temos de nos aproximar mais dessa realidade e não criar as estruturas distantes. Por isso, neste momento, houve um distanciamento das estruturas de formação que não me parecem que abonem a favor da boa formação. Aquilo a que me refiro tem a ver com as estruturas criadas para a formação, neste momento para além da transferência da carga formativa para outras instâncias que não os CFAEs e que nem sempre tem ficado claro. Há cada vez mais um número maior de formação feita por entidades fora dos Centros. Se durante alguns anos trabalhavam quase em exclusividade agora há uma abrangência maior e não sei se a avaliação dessa abrangência já está feita, pelo que não me permite ter uma ideia formada sobre se será uma mais valia ou não. No entanto, penaliza-me que haja um distanciamento dos actuais mega centros de formação em relação às escolas associadas.

***A – Então, o que é que o Despacho trouxe de novo?***

**E1** – Han... Enfim, a ideia é a sensação de culpa. Deixa a ideia que andávamos numa atitude laxista e que tivemos de ser obrigados a fazer porque não nos preocupávamos com a formação contínua, o que nos parece um erro. É como se não tivéssemos nada e agora temos de fazer. Era comum fazer-se a avaliação das necessidades formativas, departamento a departamento, grupo disciplinar a grupo disciplinar, mesmo fora do grupo disciplinar, noutras estruturas da escola e contribuir depois, em sede de comissão pedagógica para a definição do plano de formação. Normalmente, esse plano de formação dava resposta a essas necessidades... portanto era uma prática comum. Não precisávamos desta obrigatoriedade para o fazer. E afinal será que todos o estarão a fazer? Aí é que seria importante aferir. Caso contrário não passará de mais um Despacho.

***A – No seu entender não precisava de um normativo legal?***

**E1** – Não, não! Isto provavelmente justificar-se-á porque há, e acredito que sim, em alguns locais

onde essa prática não era comum o que fará todo o sentido embora, repita, para nós passa a ser apenas uma imposição, com carácter obrigatório, do que já fazíamos. Está bem. Aceita-se. Fazemos o que continuávamos a fazer.

***A – Podemos então conhecer as várias etapas delineadas para a construção do vosso plano? Que passos percorreram até chegarem a este produto final?***

**E1** – Nós sabemos exactamente o que queremos. Temos um projecto educativo e queremos levar à prática este projecto educativo como um meio de ter resultados quer do ponto de vista da prática docente quer do ponto de vista dos resultados dos alunos, enfim o projecto educativo serve essa linha. Trata linhas orientadoras, trata temáticas de intervenção prioritária. Julgo que é o instrumento fundamental para a acção na escola, será a programação que dará resposta às necessidades sentidas pela escola, desde a formação até ao projecto de orçamento. Dentro desse projecto educativo, pomos a trabalhar estruturas da escola que vão fazer o levantamento de necessidades nas diferentes áreas à luz do projecto educativo, fazendo sempre essa ponte. O projecto educativo faz as *guide lines* e dentro dessas *guide lines* temos a definição de prioridades por parte dos departamentos e depois surgem questões que possam sair destas linhas mas que devidamente justificadas sejam elementos a levar em consideração. É evidente que o Conselho Pedagógico tem um papel fundamental ao amadurecer estas necessidades. São feitos inquéritos, são feitas diferentes formas de recolha de informação... é tratada e consubstanciada num chamado plano de formação.

***A – Algum critério especial na escolha da equipa de trabalho?***

**E1** – São elementos que já tinham, de alguma forma, ligação à formação quer como formadores, consultores ou outro tipo de experiência e responsáveis pelos vários sectores de ensino. Terão de ser pessoas cuja experiência garanta que o que se está a fazer não implique o “reinventar a roda” constantemente. Convém trabalhar sobre alicerces substantivos e não edificar tudo de novo, tudo do zero. Como lhe disse o nosso contributo para a construção dos planos dos Centros era uma constante e tinha por base estes indicadores. Nunca aceitámos expressões como “era giro fazer isto” porque não podemos ir por aí. Um grupo que trabalho em conjunto com a Direcção da escola.

***A – E o resultado da avaliação externa também foi tido em conta?***

**E1** – Especificamente sobre o plano de formação, havia muito pouco que pudéssemos usar como instrumento para melhorar. Houve outras áreas mais...enfim, áreas em que havia mais caminho a percorrer. No entanto, acolho sempre bem esta avaliação. Toda a crítica, mesmo que não bem intencionada, ajuda a aprender e se a entendermos como “*um alerta para*” acabamos por retirar daí mais valias. O que gostaria de ver depois era a avaliação deste plano, da sua possível execução. Aí tenho alguma curiosidade em perceber o que é que será possível executar.

***A – E o sucesso dos alunos também foi tido em conta, no sentido de colmatar uma ou outra área menos conseguida?***

**E1** – O próprio Ministério da Educação, de alguma maneira, a própria tutela a nível central já condicionou a intervenção nessa área. O caso da Matemática é uma área prioritária em que nós estamos dentro do plano de acção para a Matemática e, nesse contexto os docentes fazem formação, especificamente nesse domínio. Já não é uma iniciativa que parta da escola, embora nós abracemos esse projecto, desde a primeira hora. Agora há aspectos importantes que têm a ver com o sucesso dos alunos e que não se esgotam nas TIC e, neste momento, as TIC são uma das poucas áreas de intervenção em que nós temos o acesso com financiamento o que dificulta muito as coisas, o que é algo preocupante. Os nossos alunos, ao nível das TIC, têm competências, eu diria até que há excesso de competências em determinados tipos de intervenção... e penso que já não é a esse nível que precisamos de formação contínua dos nossos docentes, como algo prioritário. Há já uma repetição excessiva, quase uma “*overdose*” de competências em TIC. Já não se justifica desta maneira apostar tanto nesta matéria. Em contrapartida, há outros domínios que, ultimamente têm vindo a ser explorados do ponto de vista do financiamento e do ponto de vista das recomendações. Acho que os aspectos comportamentais, aspectos da avaliação são fundamentais e, de alguma forma, têm sido secundarizados em prol desta, desta... não queria ser deselegante mas... desta moda. Há que começar a olhar para outras áreas.

***A – Com um plano delineado, haverá agora a preocupação em saber como executá-lo. Como está a pensar levar por diante a sua execução?***

**E1** – Vamos ter que ter em muita linha de conta a possibilidade da ligação com o CFAE, que está

mais longínquo, como disse há pouco, por outro lado temos também conhecimento de algum espartilhamento financeiro que existe ao nível do apoio às acções, aos planos de formação e, portanto, temos de ir para além do CFAE. Até porque tenho alguma dúvida da forma como os CFAE estão a ser reestruturados que possam dar resposta à diversidade dos planos de formação que lhes são entregues. Como nós temos este, nós temos um projecto educativo, chama-se *identidade e desenvolvimento*, é um projecto educativo muito vincado e haverá, com certeza, outras escolas com projectos educativos com características semelhantes em termos de identidade e que tratam disto... e julgo que será difícil ao CFAE atender a esta diversidade. Vamos ver o que nos reserva o futuro.

*A – Tendo referido há pouco a existência de um plano diversificado e onde não há a tal “overdose” de TIC, quer enumerar os principais temas identificados pela escola?*

**E1** – Sim. Nós temos várias áreas de formação consoante os departamentos. Têm alguma variação e temos, por exemplo, (estou aqui a folhear o plano de formação), ao nível da língua portuguesa existe necessidade de intervenção, temos aqui muito vincado, desde há muitos anos, uma vertente de património e história local, sendo esse um domínio forte aqui em que continuamos a apostar. É um domínio identitário e essa é uma área importante. Temos ao nível da exploração didáctica de material em diferente suporte, não exclusivamente informático. Temos situações relacionadas com a indisciplina na sala de aula, a avaliação, a oralidade em língua estrangeira, as necessidades educativas especiais e depois, ao nível dos assistentes operacionais, também surgem preocupações também elas inventariadas, segurança e higiene, acompanhamento e atendimento aos jovens...Enfim, temos muitas áreas a explorar e que temos receio que não cheguem a ver a luz do dia.

*A – Muito em concreto que articulação gostaria que existisse entre escola e Centros de Formação?*

**E1** – O universo de formandos e a região que é limitada para agrupar um determinado número de intervenientes tem de ser pensada em função, em termos não de imperativos demasiadamente economicistas, mas sobretudo em termos de uma lógica identitária. Tem que haver uma identidade prática, tem que haver outro critério que não apenas os números para o fazer. Esse é um aspecto. Depois não pode haver uma diversidade tão grande de agrupamentos numa determinada população sob pena de se tornar quase inoperacional, pouco articulável. Há ainda outro aspecto que eu não

frisei há pouco e que seria uma mais valia a ponderar neste assunto. Tem a ver com o seguinte. Um aspecto que me parece relevante é a autonomização do CFAE, autonomização em relação às estruturas de escola. Acho que seria uma mais valia conseguir que não houvesse uma ligação umbilical entre um CFAE e uma determinada escola. Seria de todo vantajoso que o CFAE fosse de facto um organismo agregador mas que não estivesse dependente de uma escola. Isso seria caminhar no bom sentido.

***A – Partimos para o último tema. Que expectativas tem em relação ao futuro? Teme que o plano não passe do papel?***

**E1** – O plano de formação está sujeito às condições de formação. Podemos ter um plano, saber exactamente o que queremos, saber o que necessitamos, o que queremos mas depois não temos meios para o fazer, para o levar à prática. Neste momento, uma preocupação, que temos, tem a ver com a questão do financiamento das acções. Sem haver financiamento das acções e com os orçamentos reduzidos, de que dispomos pela escola, inviabilizam a maior parte das acções e das áreas de intervenção preconizadas. Por outro lado, não sei até que ponto é que os CFAEs têm apoio orçamental para o fazer. Se continuarmos a ter este apertar de cinto a que somos obrigados agora, não tenho grandes dúvidas de que a formação é uma das áreas em que as coisas vão correr menos bem, infelizmente. Ou então, vamos tentar que sejam os activos do ME a pagar a sua própria formação, algo de que eu discordo totalmente. Creio que é um investimento para o ensino em Portugal, um investimento para a tutela, muito mais do que um investimento pessoal, é uma mais valia para a prática docente. Por isso, cabe à sociedade, cabe à tutela sustentar essa formação. A formação não é feita para belo prazer do docente, é feita para que ele melhore a sua prática, para que ele possa progredir, para que possa beneficiar da sua prática. Portanto é adoptar para essa área o que se faz em muitas empresas que financiam os seus activos no sentido deles terem a melhor formação para produzirem o melhor possível. Não pode haver dois pesos e duas medidas. Nuns momentos, gerir as escolas como uma empresa e depois, quando não nos convém, porque tudo tem custos, achar que é melhor não.

***A – Está perante um plano que pretende o melhor impacto em várias áreas, mas o que o preocupa é claramente a incerteza da sua concretização. É mesmo um receio real?***

**E1** – É verdade. Receio que não seja executado. Não sei até que ponto se conseguirá concretizar se

não tivermos meios para...Neste momento é uma questão de meios. É mesmo a grande preocupação. Até aqui, as nossas propostas tinham determinado acolhimento, agora tenho receio desse acolhimento.

***A – E a escola poderia ter alguma colaboração?***

**E1** – Em algumas intervenções, creio que sim e estamos a levá-las a cabo. Temos algum *know-how* para intervir em algumas áreas, infelizmente nem em todas. E é aí que os Centros de Formação têm o seu papel fundamental. Podem reunir esse *know-how* algures. Nós podemos trabalhar com a prata da casa, apesar de ser boa prata não chega para dar resposta a todas as áreas de intervenção que nós queremos. Temos uma filosofia de partilha de informação, de partilha de conhecimento e de uma formação muito disponível e que temos levado à prática intra-muros, mas obviamente precisamos de mais, precisamos de muito mais.

***A – Está previsto o acompanhamento e monitorização do plano?***

**E1** – Em primeiro lugar, a primeira fase é a possibilidade de implementação de algumas destas áreas. Esse é o primeiro nível de avaliação. Não podemos avaliar o plano na sua globalidade sem que o mesmo seja posto à prova. Assim, vamos pô-lo à prova, vamos ver em que medida é que ele pode ser implementado e, na medida em que for implementado, vamos avaliar depois o impacto que teve, naquilo em que foi implementado, vamos nós mesmos entender essa debilidade e, provavelmente, considerar que foi um plano demasiado ambicioso para as condições vividas actualmente. Não deixa de ser um plano feito com base nas necessidades efectivas sentidas aqui pelas pessoas ao nível da escola. Pode ser ambicioso o facto de fazermos essa formação mas corresponde a necessidades reais. Agora vamos ver se a realidade fica curta nas mangas, neste caso.

***A – Entende que deve ser a escola a continuar a construir o seu plano de formação?***

**E1** – Para mim, é impensável que a formação seja alheia a realidades concretas. Tem de estar o mais próximo possível da realidade concreta e é a escola que tem essa noção. É a entidade que tem uma interlocução directa com aqueles que evidenciam esta ou aquela necessidade de formação. Portanto é fazer aquilo que é mais importante. Planos de formação à distância, nacionais, regionais, isso... cria depois desconformidades porque nem todos os agrupamentos e/ou escolas funcionam da



mesma maneira, nem todos têm a mesma filosofia, nem todos têm a mesma autonomia, nem todos têm a mesma capacidade de intervenção ao nível da auto-formação e, portanto, isso não é metido nesses pacotes de formação a nível nacional. Sinto que sou 100% a favor de uma proximidade, de uma política de proximidade relativamente a esta questão.

***A – Considera que se sentiram autónomos na construção do vosso plano de formação?***

**E1** – Completamente. Se imposição vier a existir será sobre os CFAEs. Nós fazemos o plano de formação à medida do que necessitamos e esperamos que o Centro de Formação dê resposta ao que nós não podemos dar. Sabemos que os Centros têm limites em termos de financiamento e em termos de áreas de intervenção, obviamente que sabemos isso, mas o que nos compete fazer é elaborar um plano a considerar as nossas necessidades de formação, e as nossas necessidades de formação são estas. Se, enfim, a tutela a nível nacional considera que as necessidades de formação, a nível nacional, são outras... está na sua esfera de intervenção mas não coincide com o que delineámos. E se houver uma imposição, isso seria péssimo, porque não iria responder ao nosso projecto educativo, não iria responder às nossas necessidades. Seria uma perda de tempo e seria uma desmotivação para as pessoas que queriam participar nas acções de formação. Desta forma, enfim, os colegas seriam obrigados a participar nestas e não noutras. E voltaríamos ao modelo anterior: tenho de fazer a acção porque tenho de progredir na carreira e, não, fazer a acção porque necessito desta acção, para ser melhor professor.

***A – Com o novo ECD a ser aprovado em breve, a formação contínua continua a ser uma vertente na progressão e no desenvolvimento profissional. Qual a sua opinião?***

**E1** – Obviamente que isso é indiscutível mas o ponto importante que me parece de salientar é a questão de ser demasiado controlador do tipo de formação que é dado. Os docentes precisam de formação em determinadas áreas, aquelas e não outras e isso é identificado localmente. Os momentos de formação, muitas vezes, não se articulam com aquilo que é feito em termos de quadro legal para todo o país. Há dissonâncias entre um quadro legal demasiado espartilhador, demasiado controlador, que define de forma demasiado específica a formação de maneira que dificulta a tal autonomia das escolas. Não podemos, por um lado, agitar a bandeira da autonomia das escolas e, por outro lado, ter tantas obrigаторiedades que essa autonomia não se exerce ou não pode ser exercida. É essa contradição que, por vezes, surge. Caímos num esforço de resolver aqui um ou

outro problema pontual que surge numa determinada escola, criam um quadro legal, tão espartilhador, que dificulta a vida àqueles que convivem bem com a autonomia. Sentimo-nos confortáveis com este modelo e esta possibilidade de construirmos o nosso próprio plano e, obviamente com mais parcerias. Sou um partidário da autonomia das escolas. Considero que essa autonomia é o melhor meio para adequar as respostas às necessidades das escolas e, inclusivamente, numa perspectiva de uma racionalização de meios. É a melhor forma e o fazer.

***A – Há algo que não tenha sido abordado e que gostaria de acrescentar?***

**E1** – Este tema da formação é vastíssimo e podíamos estar aqui horas a discutir estes assuntos e com ligações a todos os meandros do sistema educativo. Mas acho que era importante deixar uma nota acerca da importância que tem a possibilidade da formação não estar entregue pura e simplesmente nas mãos do ensino superior. É importante que isso esteja acautelado. Devem ser parceiros mas sem esquecer as entidades locais com as suas realidades próprias. As realidades locais são muito diferentes do que se passa em Lisboa e Porto, se pensarmos Peniche, Caldas, Torres Vedras, Mafra, são realidades diferentes. É necessário conhecer bem o local para poder fazer uma boa formação. Falta uma definição para se entender que articulação estabelecer entre as várias entidades de formação. Daí que eu entenda que as parcerias entre os Centros de formação e as instituições de ensino superior são importantes mas não pode haver uma substituição de uns pelos outros. É uma área que tem vindo a resvalar e era importante reflectir sobre isso.

***A – Muito obrigado pela sua disponibilidade e oportunidade de dialogar sobre a formação contínua, em especial, sobre o trabalho que têm vindo a desenvolver nesta escola, assegurando, mais uma vez, a confidencialidade dos dados recolhidos.***

**E1** – Espero, de alguma forma, ter contribuído também para o sucesso do trabalho.

Transcrição da entrevista realizada ao Director da Escola xxx (27-04-2010)

A – Entrevistador

B – Entrevistado (E2)

*A – Obviamente que começo por agradecer a sua disponibilidade em colaborar neste trabalho de investigação, no intuito de poder contribuir para o que se pretende que seja a implementação de um novo figurino de formação contínua e que acredito que, pelos anos de experiência que tem não só como docente mas também como gestor, terá muitas vivências a partilhar neste domínio. Com a garantia da confidencialidade dos dados recolhidos e com a cordialidade com que me recebeu, estou certo que a nossa conversa muito contribuirá para a qualidade do trabalho final.*

**E2** – Tal como há pouco lhe dizia é para mim um prazer poder conversar sobre um tema que me diz muito e, por isso, agradeço a honra que me dá de poder participar neste seu trabalho. E começo desde já por dizer que considero a formação absolutamente essencial e é... não faz sentido um professor não ter como preocupação essa particularidade de querer actualizar-se, de querer modificar as suas metodologias, nomeadamente a garantir o sucesso dos alunos. É isso que está por detrás de tudo. Portanto isto parece-me absolutamente essencial. Também já tínhamos dito que isso era essencial até há cerca de quatro anos atrás, presumo.

**A** – *Três, quatro anos?*

**E2** – Sim, três ou quatro anos atrás, a formação era proporcionada pelos Centros e os professores recorriam basicamente à formação para adquirirem os créditos necessários e suficientes para progredirem na carreira. Apesar disso, eu considero que a formação era positiva porque, embora o objectivo fosse a aquisição dos tais créditos para a progressão, as pessoas não passam incólumes por várias experiências e houve acções de formação que foram muito comentadas na escola, nomeadamente na sala de professores, pelo impacto, houve outras que nem tanto, como é normal, e havia em determinado momento, nomeadamente na Matemática que é uma das disciplinas onde o insucesso era evidente, era mais evidente, havia os professores habituados a determinado tipo de ensino, a determinado tipo de metodologias onde lhes era falado do ponto de vista

teórico na mudança de metodologia, da utilização de novas tecnologias na leccionação das disciplinas e havia uma preocupação grande por parte dos professores que era (pausa) colocavam sempre a questão: mas então como é que isso se faz? Como é que isso se faz? Então, não quer dizer que todas as formações nessa área tivessem sido muito importantes, mas foram importantes. A pergunta agora relativamente a essas disciplinas já não é como se faz. No mínimo, as pessoas tomaram contacto com novas experiências, tomaram contacto com outras maneiras de lidar com os conteúdos que outras escolas estavam a utilizar, outras escolas e outras propostas de outros formadores e foram adaptando as suas (pausa) o modo de agir com os novos conhecimentos e, neste momento, no mínimo, e isso já é positivo, o grau de confiança que têm quando leccionam é muito maior que aquele que tinham quando lhes era proposto para modificarem as práticas e não sabiam como fazê-lo, criava-se, como é óbvio algumas situações de insegurança. E isto, penso, que foi ultrapassado. E não quer dizer que as coisas estejam a funcionar agora de maneira a que não haja necessidade de formação, como é evidente há, há necessidade de discutir, há muitas coisas que não estão bem mas houve, mesmo assim, no conjunto da formação que foi proporcionada nos cerca de 15 anos em que funcionou ou mais, apesar do resultado final ser a atribuição dos créditos, houve o benefício, houve muita coisa positiva e houve um salto importante em algumas... não em todas ... estou a falar na Matemática que é a que conheço mais de perto, e houve um impacto positivo de forma que eu considero, apesar de tudo, essa formação em geral positiva.

**A – *Considera, então, que a profissionalidade docente beneficiou?***

**E2 –** Claramente.

**A – *Todos ganharam com...***

**E2 –** Todos ganharam com isso. Uns mais, outros menos, mas isso é a vida, como é evidente. Eu acho que...

**A – *E a própria escola....***

**E2 –** É evidente. A partir do momento em que a modificação de práticas é concretizada

na escola, a escola ganhou com certeza com isso. Aliás, eu posso dizer que aqui na escola, e eu volto a insistir na Matemática que é a que conheço melhor mas não só, a escola tem bons resultados e o que é um facto é que os resultados têm melhorado ao longo destes anos. Essa melhoria pode ser devido, é com certeza devido, a várias circunstâncias, há várias variáveis aqui implicadas mas eu não tenho dúvidas nenhuma que a questão da formação, não vou dizer que tenha uma importância decisiva nessa melhoria, mas tem a sua quota parte de grande importância nesta melhoria. Por isso, não tenho dúvidas em classificar útil a formação que se fazia.

**A – Com a experiência desses anos também foi identificando alguns pontos menos positivos? Consegue “descortinar” algum?**

**E2** – Consigo. Portanto, no meio de algumas referências a acções menos adequadas ou menos próprias no desenvolvimento profissional docente, mas... e até tenho receio de apontar os casos com que me (pausa) poderia confrontar...hum! permita-me que refira algumas experiências aqui da escola. Uma das acções mais interessantes que eu frequentei e provocou muita discussão aqui na escola chamava-se, se não estou em erro, “*Práticas Teatrais aplicadas na Educação*”, não terá sido este exactamente o título, mas foi organizado pelo Sindicato dos Professores que era leccionada por pessoas ligadas ao teatro que tinha a ver com a representação e com o papel que o professor tem de representação dentro da sala de aula. E foi uma acção de formação que eu considero positiva, objectivamente, porque permite encarar a sala de aula como um espaço de representação e ter a noção de que isso está a acontecer e diversas posturas a ter, mesmo no domínio da voz, e em outros que são importantes e, mais do que isso, pela troca de experiências que houve, que provocou... Eu falo disto porque considero que o convívio entre os professores é fundamental na questão da prática lectiva porque reconheço muito individualismo na profissão e tudo aquilo que se faz que provoca o contacto, que provoca o trabalho em equipa, o convívio, a troca de experiências, é sempre muito positivo. Cada um de nós está fechado no seu casulo, não percebe o que é que o outro ao lado está a fazer e, por vezes, no mesmo grupo, isso é muito limitativo. Professores ficam muito isolados e as coisas não funcionarão bem, de certeza. Portanto isso foi muito importante. Mas um dos aspectos que eu queria referir como menos positivo, é a questão de muitos professores (*não se percebe...*) mas a vida é assim, não há escolas dinâmicas, há grupos de professores dinâmicos. A escola é mais ou menos dinâmica se

tem um conjunto de professores com mais ou menos dinâmica. Há sempre um conjunto de professores que não está tão empenhado como outros e, portanto, reconheço que, muitas vezes, praticamente as acções de formação tinham como único objectivo adquirir os créditos para a progressão e não mais do que isso. E mesmo assim é muito limitativo estar a dizer isso porque há coisas que não se perdem definitivamente. Mas há aí um aspecto negativo. Mas uma das coisas que eu aponto como negativo é que eu senti sempre uma enorme dificuldade em ultrapassar a seguinte questão: nas escolas e não só na minha, em todas as escolas faz-se um trabalho durante o ano, quer por parte dos Directores de Turma quer por parte dos Coordenadores de Departamento, anteriormente Delegados de Grupo, há um conjunto de... no que respeita aos cargos intermédios e mesmo no que respeita aos cargos de gestão, há um conjunto de trabalhos e actividades que se faz que poderia ter sido enquadrado num modelo teórico, poderia ter sido muito produtivo e desde o início em que vim para a escola, em 1998, houve uma preocupação nossa em dinamizar um departamento de formação com um coordenador próprio que ia representar a escola na Comissão Pedagógica do Centro de Formação mas isso provocou do ponto de vista formal alguns inconvenientes porque quem tinha de ir era o Presidente do Conselho Executivo, etc... e provocou aí alguma controvérsia. Mas isso não era muito importante, o importante é que nós estávamos interessados em creditar e avançar com formação na prática do dia a dia na escola e isso foi praticamente impossível por vários motivos. Porque nós não tínhamos capacidade para creditar esse tipo de formação, porque o Centro não tinha a prática de creditação desse tipo de formação, houve alguns constrangimentos e nunca se conseguiu avançar. Ou seja, nós tínhamos propostas que aprovávamos em Conselho Pedagógico mas, depois, essas propostas nem sempre eram consideradas nos planos de formação que o Centro apresentava às escolas. E tal facto, levava a que muitas escolas, por vezes, deixassem de se preocupar com as suas necessidades. Deixavam quase tudo ao critério dos centros e os docentes escolheriam de acordo com o plano que era afixado na escola.

#### ***A – Uma relação menos articulada com o Centro?***

**E2** – Estou a referir-me, em especial, ao período de 98 até 2004. Havia a preocupação em acreditar esta nossa formação e melhorar o desempenho orientado por uma pessoa devidamente credenciada tanto a nível de direcções de turma como a nível de coordenação, de gestão de currículo... esse tipo de coisas nós nunca concretizámos isso

o que eu acho uma grande falha. Se o tivéssemos conseguido a escola tinha dado um salto maior. Não é que a escola não funcione bem, a escola funciona bem mas há sempre aspectos em que a escola e os professores teriam ganho. Disso eu não tenho a menor dúvida. Agora, ainda dentro deste âmbito, o novo director do Centro quando se candidatou, após esta reformulação e a nova legislação sobre a formação, teve a iniciativa de contactar connosco e em cada reunião demonstrou, falou da preocupação dele e da vontade dele em tentar levar por diante este tipo de formação que acabei de referir.

***A – Quer dizer que, da vossa parte, sempre houve a preocupação em tomar a iniciativa e procurar resposta junto do Centro e de outras entidades formativas e tiveram sempre dificuldade em serem correspondidos?***

**E2** – Muita dificuldade. Aliás houve até outra entidade privada que tentou levar a cabo alguma formação, ainda tentámos contactar com eles mas remetiam-nos para candidaturas a subsídios comunitários que careciam de alguma estrutura formal e teórica que nós não dominávamos. Por isso, nunca conseguimos avançar com esse tipo de formação.

***A – Tem a noção que o ME também foi impondo determinadas áreas e não vos deu liberdade de implementar os vossos projectos?***

**E2** – Sinto muito esse aspecto nos últimos quatro anos. Nos anos anteriores nunca o senti. O aspecto que senti anteriormente como negativo é que a escola apresentava o seu plano... não era um plano, estou a exagerar, a escola apresentava um conjunto/sugestão de acções de formação a realizar. E eu tenho que reconhecer que, aliás as propostas de acções de formação, algumas aceites pelo Centro e postas à disposição de outros professores para essa formação ficaram desertas. E eu concluo que algumas dessas acções eram propostas no seio de grupos, do Pedagógico mais de uma forma teórica e não de forma sentida, não uma formação reconhecidamente sentida como positiva para o bom funcionamento da escola. Era mais um exercício meramente teórico de que esta formação era interessante e aquela também, etc. Depois se havia formadores conhecidos na escola ou fora para esta ou aquela formação, por vezes não se concretizava porque não era uma coisa sentida pela escola. Uma das coisas positivas que eu posso referir na

formação anterior é que, apesar de serem os créditos a marcar essas necessidades, a grande maioria das pessoas procurava formação dentro da área que fosse positiva para a carreira.

Uma das coisas que acontecia também era que os professores fizeram não só a formação que resultou da oferta do Centro. Muitos dos professores aqui da escola recorreram a acções de formação, algumas até realizadas na escola que eram promovidas pelas respectivas associações de professores. Associações de professores de Biologia, de Matemática, de Física e de Química, de Português, etc. Os professores recorreram às estruturas disciplinares, aos sindicatos que proporcionaram algumas acções, e isso revela uma vontade também, um interesse em obter formação e melhorar os desempenhos dentro da formação específica, dentro da área específica que leccionavam. Portanto havia, de facto, esse interesse e onde, provavelmente, a escola esteve um pouco *ausente*.

***A – Entre o deve e o haver, acaba por haver mais aspectos positivos do que negativos.***

**E2** – Eu não tenho dúvidas disso. Nós ficamos muito chocados porque os professores faziam a formação com o objectivo de progredir na carreira. Mas isso é legítimo. Mas dizendo isto se nós não analisarmos depois o modo como decorria a formação ficamos por aqui e começamos a achar que a formação não era assim algo muito benéfico (pausa) mas de facto, vendo em pormenor e pela experiência que tenho, apesar de haver muitas acções que eram repetidas e os professores fizeram duas e três vezes a mesma formação, considero que o saldo é positivo e o facto de os professores fazerem a formação por causa dos créditos não impediu que o resultado final fosse positivo.

***A – Com a publicação do Despacho de 2008 sentiu que alguma coisa iria ser alterada, que haveria maior responsabilização da escola na planificação da sua formação? Sentiu alguma apreensão?***

**E2** – Há aqui uma questão que é muito importante. Nós, em 1998, criámos um departamento de formação, já com alguma dinâmica, mas que perdeu um pouco de preponderância daquilo que nós queríamos no espaço de quatro anos, porque nós escolhemos a pessoa que achámos com o perfil mais indicado para provocar essa dinâmica e, como é evidente, tendo chegado a determinado ponto sem conseguirmos



concretizar algumas das intenções caiu um pouco por terra e, a partir de 2004, deixou de haver razão para continuar esse trabalho.

**A – *Então o Despacho não trouxe nada de novo?***

**E2** – Não. Há uma dinâmica própria... o facto de a escola criar o seu plano de formação, eu acho isso importante. A escola até determinado momento, eu falo pessoalmente, não esteve à altura. Há aqui assumpções de responsabilidades que são importantes, que é: até esse momento para mim era claro que a formação que devia ser proporcionada aos auxiliares ou ao pessoal não docente era da responsabilidade das escolas. A escola identificava dificuldades e propunha a par de aceitar sugestões das pessoas que exercem as várias funções, a escola propunha a formação de tal modo que quando era necessário fazer formação, por exemplo na área da Contabilidade ou na área paga, a escola pagava do orçamento privativo essa formação aos funcionários. Ora esta situação não se verificava no que diz respeito aos professores. Nunca me passou pela cabeça pagar formação a professores porque isso era ponto assente que a responsabilidade da formação para professores era do Centro de Formação, bem ou mal, era assim. A partir deste momento, a escola, nós voltamos a confrontarmo-nos com a situação da formação e da importância da formação. Nós chegámos a criar um departamento de formação e isso foi discutido e no âmbito do Conselho Pedagógico criou-se um grupo de trabalho e eu tenho aqui que referir o apoio do Centro de Formação. É o próprio Centro que desencadeia o processo e que envia à escola documentos teóricos que apelam e sugerem o modo como elaborar o plano de formação. E então aqui aparece pela primeira vez nas nossas preocupações, e fica claro, que a escola identifica as suas necessidades de formação, a escola tem um projecto educativo com determinadas metas, com determinados objectivos e para conseguir atingi-los tem de identificar os pontos fortes e os pontos fracos, tem de os identificar claramente e se vir necessidade de formação em várias áreas é isso que tem de propor aos docentes e tem que avançar. Ora, aqui, volta a colocar-se outra vez o problema da formação e de quem paga, no centro da questão. É que se é a escola a propor aos professores para fazerem esta formação fica claro que esta formação tem de ser gratuita. Fica claríssimo, como eu acho que tem de ser toda a formação. Mas aqui se é a escola que diz, é o professor a, b, e c ou um conjunto de professores deve fazer formação no âmbito da Direcção de Turma, no âmbito da articulação curricular ou no âmbito da gestão de

instalações ou de outra coisa qualquer, então a escola tem de assumir isso. E aí a escola espera que o Ministério, por proposta da escola, através do Centro de Formação proponha e o Ministério avance com essas acções de formação. Ora bem, para ser sincero, nós não acreditamos que, à partida, isso houvesse uma modificação assim tão evidente que viesse agora tornar as coisas mais claras, até porque a situação do país era difícil. Nós não podemos esperar que aconteça um milagre num momento de dificuldades.

***A – Então não exclui a possibilidade de os professores pagarem parte da formação...***

**E2** – Absolutamente. Aliás isso já aconteceu e há aqui também coisas que são importantes. Apesar destas dificuldades todas, o Centro de Formação tem promovido e tem proposto formação. E alguns professores porque se distraem ou por outro motivo qualquer não recorreram à formação que lhes foi proposta, tendo podido fazê-lo, não o fizeram (não interessa por que motivos)... às tantas ficam numa situação em que têm necessidade absoluta dessa formação para transitar de escalão, não a têm e estão ali perante um dilema e aí têm uma alternativa, recorrendo a uma formação eventualmente paga. E neste ponto, eu não tenho qualquer problema em que essa formação tem de ser paga porque esses professores tiveram oportunidade de a ter tido feito sem ser paga. Por isso todos temos de assumir as nossas responsabilidades, não podemos estar à espera que sejam os outros a resolverem os nossos problemas todos. E há outras circunstâncias também (pausa) mas aí depende da coordenação com o Centro de Formação e que penso está aberto a esse tipo de coisas... por exemplo o Centro propõe algum tipo de formação, a escola propõe também algum tipo de formação e depois há iniciativas próprias de grupos de professores que, às vezes, passam ao lado da escola, recorrendo aos vários grupos disciplinares e que promovem eles próprios alguma formação às vezes paga. E se isso fosse feito pelo Centro as coisas não atingiam algumas proporções, digamos de pagamento, mas isso são questões, que nem devo referir, porque são, digamos, laterais.

***A – O grupo que constituiu para trabalhar na área da formação delineou um plano de trabalho sob a sua égide, isoladamente ou em articulação com a Direcção? Como preparou o plano de formação?***

**E2** – Há um primeiro momento em que é solicitado aos grupos para se pronunciarem sobre as necessidades de formação. Aquilo que veio dos grupos, para ser claro, os grupos mencionaram, basicamente, as necessidades de formação na área que leccionam e, eventualmente, uma ou outra formação que teoricamente eles consideram que era interessante mas que não está garantidamente posta como uma grande necessidade da escola. Por um lado, o plano teve por base essa indicação, depois há os próprios órgãos da escola que, com base nos vários documentos que têm, identificam necessidades de formação e reformulam a primeira proposta dos grupos acrescentando essa formação a par da auscultação do pessoal auxiliar de acção educativa e do pessoal dos serviços administrativos e de outros que eles próprios propõem e que é incluída no plano de formação. Depois, no âmbito do Conselho Pedagógico, são identificadas as necessidades, são identificados os objectivos e depois são retiradas as que se sobrepõem ou as que não se considerem pertinentes e são retiradas do plano e é reconstruído o plano final. E a partir daqui inicia-se o diálogo com o Centro de Formação.

**A** – *Houve outros aspectos que também “pesaram” na elaboração do plano?*

**E2** – Nós, com a avaliação externa, também identificámos algumas necessidades de formação. No entanto, em termos da análise do nosso plano, isso não foi muito pertinente. Neste momento...como é que eu hei-de exprimir? A grande preocupação da escola e dos professores não é tanto a formação. Digamos que a formação está numa situação de “stand-by”, há indefinições, há coisas das quais os professores estão à espera, portanto apesar de haver um plano de formação de escola ainda não se deu o salto para se concretizar esse plano. Estamos num momento de dificuldades do país, de dificuldades de apoio, de financiamento... há muita coisa no ar por precisar. De modo que nós não damos passos, não exigimos, não avançamos nesta matéria devido à insegurança e à pouca concretização daquilo que temos para fazer, em que está tudo um pouco no ar, isso é que é a verdade.

**A** – *Perante um plano elaborado, que expectativas tem de o poder vir a concretizar? Não teme que tudo não possa passar do papel?*

**E2** – Não temo, mas as minhas expectativas, a curto prazo, não são muito elevadas. Mas não temo que vá tudo por água abaixo. Nós estamos numa situação difícil. Partindo daí,

as escolas discutiram, elaboraram um plano de formação e não tenho dúvidas de que não irá ser concretizado tal e qual como o elaborámos mas penso que, naquilo que verdadeiramente interessa no momento, ele vai ser concretizado. Depois, é necessário dar-se um salto, um passo mais firme que é que tudo o que está no ar, que não está bem definido, fique claro, para que todos saibamos o que devemos fazer, para onde é que se deve caminhar e é essa a minha expectativa. Por isso, este momento é mais de expectativa e não estou num momento de desilusão. Estamos conscientes das dificuldades mas temos algumas expectativas de que as coisas funcionem, porque uma coisa é certa: a formação tem de existir, disso eu não tenho dúvidas.

***A – Voltando a algo que já abordámos, os recursos humanos da escola. Possui no seu estabelecimento matéria importante para levar por diante um projecto de formação em parceria seja com quem for. Há uma dinâmica própria que não querem desperdiçar.***

**E2** – E é assim. A escola tem a sua dinâmica própria mas se não se fizerem coisas novas rapidamente essa dinâmica é ultrapassada e ficamos sempre a fazer as mesmas coisas. Isso é o que queremos evitar. Portanto só se evita isso tendo nós a experiência e contactando com novas realidades, tendo formação, não há outra maneira de ultrapassar este problema e é aí que nós temos que investir e estar atentos e se queremos estar na linha da frente, passe a modéstia, temos que recorrer, temos de pensar dessa maneira e estar atentos e ter a expectativa de que as coisas vão avançar no bom sentido.

***A – E acredita que o Centro de Formação vai corresponder.***

**E2** – Sem dúvida. Disso, eu não tenho dúvidas. Até com outras entidades do ensino superior porque há alguma dinâmica, uma dinâmica muito positiva e um interesse muito grande por parte da Direcção do Centro em que as coisas funcionem. O próprio Ministério, embora às vezes de uma forma contraditória e dúbia, propõe, apresenta umas propostas que depois não concretiza... Mas eu penso que passado este momento difícil que as coisas comecem a avançar bem. Uma coisa eu tenho a certeza: não vai ser por parte de (pausa) por de falta de dinamismo, de falta de vontade por parte da Direcção do Centro e de vontade das escolas que as coisas não vão funcionar. Essa, eu tenho a certeza.

***A – E acredita e pensa que deverá continuar a ser a escola a ter o papel primordial no planeamento da formação contínua?***

**E2** – Ah, isso tem que ser. Tem que ser porque senão não há coerência. Se a escola quer autonomia, se a escola tem um projecto próprio, se a escola quer atingir determinados objectivos que não são necessariamente os mesmos que nas outras escolas e, portanto, se não são os mesmos é a própria escola que tem de dizer: para concretizarmos isto, nós precisamos disto e daquilo e daqueloutro em termos de formação. E não é com certeza necessária a mesma em todas as escolas. Para que isso se concretize é muito mais significativo ser a escola a propor a formação ao Centro do que o Centro apresentar uma “*ementa*”, digamos assim, de acções de formação para a escola escolher aquela que mais lhe interessa e que mais pode contribuir para a concretização das metas que tem. E, portanto, eu acho que o caminho é, de facto, as escolas construírem os seus planos de formação, em negociação com o Centro, em partilha de dificuldade e de outras situações... mas é esse o caminho. É a escola que tem que apresentar ao Centro e o Centro dar, o Centro recolher a informação das várias escolas e, se possível, (e se possível não, tem de ser) elaborar um plano de formação que, apesar dessa autonomia, apesar de ter objectivos próprios, a missão é a mesma, das escolas, e portanto haverá muita coisa em comum que o Centro pode perfeitamente gerir e cada escola poderá gerir. E até poderá ser algo mínimo porque, por si, os próprios professores podem ser eles próprios a proporcionarem algumas acções de formação por sua iniciativa o que também poderá ser positivo. Mas acho que é o Centro que tem essa responsabilidade e acredito que o CFAE vai concretizar isso.

***A – Foi muito agradável conversar sobre a formação realizada ao longo de vários anos e, neste momento, apenas me será permitido perguntar se ainda haverá algo que gostaria de acrescentar, que considere importante e que não tenha sido abordado.***

**E2** – Amanhã, eu lembrar-me-ei. Olha, podia ter dito isto sobre a formação que era interessante. Neste momento, eu penso que, de um modo geral, o que é essencial, eu referi. Eu lembrei-me um pouco de vários momentos vividos na escola... eu fico um pouco entusiasmado com as coisas mas, de momento, creio que referi os pontos mais importantes, portanto não haverá mais a acrescentar.

**A – *Muito obrigado. E mais uma vez reafirmo a confidencialidade dos dados recolhidos.***

**E2 –** Foi um prazer e espero contribuir para um trabalho que continue a proporcionar a reflexão à volta deste tema e seja um incremento para uma maior qualidade da formação a oferecer aos profissionais da educação com o objectivo de um maior sucesso da qualidade do ensino e sobretudo do sucesso dos nossos alunos, os homens e mulheres de amanhã.

Transcrição da entrevista realizada ao Director da Escola xxx (27-04-2010)

A – Entrevistador

B – Entrevistado (E3)

*A – Começo por agradecer a sua amabilidade e disponibilidade em colaborar neste trabalho, conforme tínhamos conversado anteriormente. Trata-se da abordagem de um tema que, enquanto docente e enquanto membro da Direcção da Escola, tem uma perspectiva do que foi, do que é e do que deverá ser a planificação e execução de um plano de formação contínua para todos os profissionais de uma comunidade educativa. Acredito que das suas vivências muito tem para partilhar neste domínio. Com a garantia da confidencialidade dos dados recolhidos e com a cordialidade com que me recebeu, estou certo que a nossa conversa muito contribuirá para a qualidade do trabalho final.*

**E3** – Boa tarde. Efectivamente, espero dar o meu contributo possível sobre algo que, desde já afirmo peremptoriamente, é imprescindível e não aceito que, quer o professor, quer o auxiliar de acção educativa, quer o administrativo, possa dizer que “*passo muito bem sem isso*”. E este sempre tem sido o nosso desafio e vai continuar a ser, estabelecendo parcerias com quem entendermos serem as melhores no tempo e no momento adequado.

*A – A primeira abordagem que lhe proponho é saber qual a sua opinião sobre a formação contínua levada a cabo, ao longo destes últimos 18 anos.*

**E3** – Ao longo dos últimos anos, temos verificado uma formação contínua menos constante. Ou seja, o objectivo que foi traçado para a formação contínua devia ter sido fundamentalmente criar condições para que os professores pudessem obter formação em áreas em que estavam mais necessitados. E, neste momento, tudo é oscilante e, por vezes, confuso relativamente ao que é ou não é relevante. E eu penso que isso, nos primeiros anos, nomeadamente a partir dos anos 90, aquando da criação dos Centros de Formação, do lançamento deste projecto de formação, o objectivo era um objectivo muito nobre, formar os professores, naturalmente, dar-lhes ferramentas que pudessem ser por eles utilizadas.

Todos partimos para isto com grandes expectativas e os primeiros trabalhos foram muito positivos nesse aspecto. E os CFAES tiveram um papel muito importante na ligação às escolas e aos professores devido exactamente à sua proximidade e à realização de acções de formação orientadas para a mudança das práticas lectivas, a adaptação a novas metodologias, a aquisição de novas competências e a actualização de saberes profissionais. Promoveu-se o associativismo entre estabelecimentos de ensino, valorizando-se a definição da natureza, tipos e modalidades de formação, a partir dos contextos organizacionais e dos seus actores, numa partilha local, algo quase sempre esquecido mas que existia. O desenvolvimento pessoal, o encontro e partilha entre os docentes foram pontos fortes que a formação contínua proporcionou neste período. É verdade que os professores, primeiro, pensavam mais na necessidade dos créditos, na necessidade de produzir, nem sempre relacionando isso com as suas necessidades. Não estou a dizer que fossem todos, mas essa necessidade não era devidamente expressa. Mas tenho de ser coerente com o que penso que eram as vivências em escolas por onde passei e creio que estou convencido que a grande maioria teve uma postura correcta na formação que frequentou. Houve efectivamente muitas escolas que se desinteressaram da organização dos seus planos de formação delegando essa responsabilidade nos directores dos centros, talvez convencidas de que não era uma obrigação sua. Depois, com o avançar dos anos e dos tempos, o espírito daquilo que é a formação contínua a nível das escolas para a sua formação, em termos de respostas das escolas, isso já não corresponde à realidade que devíamos esperar. Neste momento, está tudo muito longe do conceito inicial e o próprio diploma que veio alterar o conceito de elaboração de planos de formação, que até pode ser muito lindo do ponto de vista da escola, das expectativas da escola, do ponto de vista da sua finalidade, acaba por cair por não haver ou não se vislumbrar base que a sustente. Aquilo que eu noto é o seguinte: quando partimos para este projecto de formação contínua, nos primeiros anos, havia um grande entusiasmo e isto não se relacionava muito com as progressões, com os escalões e as pessoas pensavam mais na sua formação.

**A – A creditação terá sido o primeiro entrave a essa valorização?**

**E3 –** Creio que sim. Eu vejo pessoas que iam para a formação e perguntavam-me muitas se não havia na minha área. Então viam que poderia haver no interior, em Braga ou noutro local e então como é que eu faço? E as pessoas tentavam tanto quanto



possível encontrar ali uma formação que lhes esteja próxima, mais pressionados pela preocupação da creditação para progredirem.

**A – E o financiamento?**

**E3** – É notório que terá tido alguma influência. Embora os CFAEs tenham feito uma aposta em tentar diversificar as acções de formação, alargar o leque de oferta para dar resposta às necessidades mas o que acontecia sobretudo nos últimos tempos, por mais vontade e esforço que tivessem, já não vai lá. Uma formação muito centrada nas tecnologias de comunicação talvez pelo encaminhamento do tal financiamento e os professores continuavam mais preocupados pela progressão do que pela formação. Houve, é verdade, a partir de certa altura que toda a progressão, toda a evolução na carreira passou muito por isso. É claro que as pessoas aprenderam noutros domínios e tiraram até tecnologias de informação e comunicação a mais, isto demasiado centrada nessa área e muito pouco centrada em outras áreas que os professores necessitavam, nas didácticas, na relação na escola, na relação interpessoal, em áreas transversais, e isso acabou por se perder um pouco. E pronto, mas o balanço até se tornou positivo, nos objectivos iniciais, nas apostas dos Centros, no trabalho das escolas desde o início até aos nossos dias temos de reconhecer um resultado positivo. Não se pode dizer que não tem valido a pena fazer formação.

**A – *Mas permita-me voltar à questão para falar da escola. A escola colaborava ou, por vezes, divorciava-se do seu papel interventivo? Será uma observação injusta?***

**E3** – Será talvez um bocado injusto. Nós, ultimamente, até temos tentado poder responder a algumas das necessidades diagnosticadas pelos vários agentes educativos. Nos anos anteriores, as escolas podiam dar resposta, penso eu, embora o que encontravam no seu interior ou em outras instituições nem sempre chegava para tudo. Eu lembro-me que no primeiro projecto educativo em que nós pensámos numa situação em que pudessemos colaborar num plano de formação foi quando nós enunciámos um princípio: que houvesse formadores dentro da própria escola. E chegámos a apostar muito em alguns formadores que tínhamos na escola para que fosse dado esse tipo de formação aos colegas. Projectos de acções que eles já davam em acções anteriores e que pudessem partilhar com os colegas. Por isso, a escola pode não ter feito todo o esforço

que estava ao seu alcance para fazer mais e melhor mas os entraves até nem seriam da escola. Porque a formação contínua tem de ser financiada através dos Centros de formação, os CFAEs têm de dar resposta e, por isso, quer a escola quer os docentes andávamos assim um “bocadinho” à espera do que houvesse a oferecer e agora creio que o panorama é um pouco diferente. As escolas têm de dar um passo maior nesse sentido, ou seja, tentar com os seus formadores, tentar com protocolos com outras instituições poder encontrar um projecto de formação direccionada não só para a questão da progressão mas sim mais para a formação profissional e para os ganhos que a escola pode ter. Mas é verdade que vivemos momentos de demasiada dependência. A formação tem de ser financiada, os serviços centrais querem que dêem esta e aquela formação, os centros de formação têm de ampliar o leque e...não há formação, então nós não podemos ser prejudicados....era todo um conjunto de condições que, na verdade, toda a gente jogava com elas e isso acabou por não ser tão positivo apesar de podermos dizer que nem toda a gente esteve no mesmo barco. Houve escolas que foram desenvolvendo projectos muito interessantes com bons formadores e motivadores da vontade de fazer formação, lutou-se por essa área mas houve outras que menos fizeram, enfim, eu creio que nós estaremos ali no meio termo. Tentámos tanto quanto possível com o Centro de Formação que houvesse respostas às solicitações do nosso estabelecimento de ensino e nós tentámos que os nossos formadores pudessem colaborar de modo a garantir a formação no interior da nossa instituição e isso aconteceu muitas vezes.

***A – Face ao que acabou de expor, considera então que este Despacho veio na boa altura, é pertinente e importante ou até considera que foi tardio?***

**E3** – Eu creio que veio apenas formalizar uma coisa: que as escolas têm de ter plano de formação e apresentá-lo à comunidade em que se inserem. Mas uma coisa é o plano legislativo e as suas determinações, outra coisa é a prática. E na realidade um plano de formação faz-se na perspectiva de auscultar a disposição quer dos colegas quer dos funcionários mas depois a grande questão fundamental é aonde e como encontrar formação para duzentos profissionais docentes e mais cerca de 90 profissionais não docentes.

***A – Tendo em conta essas preocupações, como partiu para a definição das fases de***

### ***elaboração desse projecto?***

**E3** – Primeiro pensámos como elaborá-lo. Começámos por abordar a questão em Conselho Pedagógico, a necessidade de criar um grupo, como identificar áreas prioritárias dos docentes e dos não docentes e alargar aos grupos dos Departamentos para nos darem o feedback. Através desse feedback e da respectiva identificação de necessidades, achámos que, não sendo demasiado ambiciosos, seria importante a elaboração de um plano que cobrisse as necessidades não só nas áreas específicas mas que desse respostas aos grandes problemas que nós tínhamos hoje em dia nas escolas, a questão da violência, a questão do insucesso, a questão, portanto, do mau comportamento e, fundamentalmente, um leque muito grande de pessoal não docente que temos que nos obriga a ter em atenção, no que respeita à formação, este sector. Basta dizer que nos últimos dez anos, crescemos em cerca de 30 a 40 funcionários. No cômputo geral quase que duplicámos. Posso dizer que a resposta que até aí tínhamos até era uma resposta aceitável porque estávamos num patamar muito mais baixo, agora com o número de pessoas a necessitarem de formação, é uma altura mais complicada em termos de acesso à formação. De qualquer maneira, no que respeita ao pessoal não docente contamos com a colaboração da Câmara Municipal no sentido de, em algumas áreas, poder colaborar. A nível do plano para o pessoal docente identificámos algumas áreas muito temáticas e tentamos algumas ajudas exteriores. Vamos tentar encontrar alguma resposta por parte de instituições que nos possam dar resposta aos nossos anseios.

### ***A – No levantamento de necessidades, quais as áreas que consideraram mais deficitárias?***

**E3** – A questão do insucesso escolar e que, obviamente, está subjacente o sucesso, a questão das regras comportamentais dos alunos, a questão de alargar as novas tecnologias de comunicação e informação a grande parte dos nossos professores e, é preciso que se diga, ainda há muitos que não dominam essa área. Uma outra coisa que é muito importante e que não se pode deixar de referenciar que é a questão das relações interpessoais. E estas são áreas que gostávamos de apostar. Agora não nos vai ser fácil pô-las em prática porque são áreas em que nós não dispomos de formadores. Dentro da escola, temos formadores que podem dar resposta às TIC ou na questão das didácticas,

como no Inglês ou em outras disciplinas. Mas a nível daquilo que é neste momento a grande preocupação nas nossas escolas, com a articulação entre os novos tempos e as novas realidades dos nossos alunos em termos comportamentais, acho que é fundamental e essencial e nós não temos. Todos queremos formação nessa área.

**A – *Há, então, alguma frustração entre o que planearam e o que pensam que possa vir a ser executado?***

**E3 –** Neste momento, o que me leva a crer pode ser isso. Ou seja, até que ponto valeu a pena o trabalho realizado. É óbvio que o trabalho nunca se perde, identificámos aquilo que precisávamos, apontámos o tipo de formação que pretendíamos e agora que respostas é que vamos ter. Os professores continuam a questionar: mas então a formação não devia ser financiada, assegurada pela tutela? E aquilo que cada vez mais nós sentimos é que serão os colegas a pagarem a sua própria formação. E isso é mais uma situação de angústia para os professores do que para a Direcção. A Direcção fica angustiada por não poder dar uma resposta mais adequada, portanto não tem financiamentos, não tem meios... Porventura, os próximos contratos de autonomia e, se for possível, nesses contratos de autonomia haja verbas disponíveis para que as próprias escolas possam financiar a sua formação, estabelecendo protocolos com várias instituições, podemos encontrar uma formação mais direccionada, mais própria, mais nossa, mais adequada à realidade da nossa escola. Agora, não digo que isto é tudo negativo porque identificámos o que precisávamos, agora a parte mais complicada que é a resposta a essas necessidades.

**A – *A intenção de estabelecerem protocolos com outras instituições para além do Centro de Formação, permite um leque de oferta de formação mais diversificado.***

**E3 –** Exacto. No que diz respeito ao pessoal não docente, nós estamos a trabalhar com a Câmara Municipal, que está a criar alguns protocolos com algumas instituições de ensino superior que estão na área do pessoal não docente a dar essa garantia. Queremos aproveitar também essa boleia no domínio do aspecto da formação do pessoal não docente para podermos beneficiar de alguns aspectos para os docentes, através de formadores que aí foram encontrados e que se disponibilizaram a colaborar em diversos domínios, nas letras, nas artes, e isso está no nosso caminho, isto é, encontrar

localmente alguém que nos desse uma resposta adequada.

***A – Passamos ao último bloco. Pergunto-lhe o que pensa que possa vir a ser a formação ou, se quiser, o que gostaria que viesse a ser a formação contínua?***

**E3** – Em primeiro lugar, gostaria de evidenciar a necessidade de formação para todos e ao longo de toda a vida. A formação contínua justifica-se sempre. Dentro das áreas que fui referindo e às quais devemos e queremos dar respostas, formações técnicas e didácticas, de forma a que os nossos jovens acabem por aprender e as perspectivas que tenho é de que as mesmas possam ser implementadas através das instituições que trabalham connosco no terreno, desde a ligação ao Centro até aos contratos que estabelecemos com as Câmaras Municipais, situação que nos poderá vir a criar aqui um grupo de trabalho mais alargado em que se possa construir um plano de formação mais alargado e que não fique apenas por esta escola mas se alargue a todo o concelho a nível das respostas que pretendemos. Neste momento, não só nós não ficámos tão “agarrados” às propostas do Centro mas articulámos com as propostas da autarquia e nós, em consonância, encontrámos o caminho a seguir. Para o pessoal docente, forçosamente terá de passar mais pela escola mas pensamos que aquilo que nos rodeia do ponto de vista das instituições e da própria entidade, nós vamos acabar por descobrir um caminho a seguir, um ponto de encontro e colaborações no sentido de encontrar essa formação. Por isso eu espero que de futuro a formação passe muito, eventualmente pelo esforço profissional e pelo esforço dos responsáveis da educação. Porque não? Passa por discutirmos, em Conselho Municipal de Educação, uma certa política e filosofia daquilo que pretendemos no intuito de colaborar, hoje em dia, na melhoria das escolas no âmbito das relações com os professores, com os funcionários, um pouco com os pais, e alargá-lo à comunidade. Que eles possam interagir, ajudar na construção do projecto...eu estou a lembrar-me que existe aqui em ???? um conjunto de empresas no âmbito das tecnologias e comunicações e de outros domínios que têm dado a sua quota parte e poderão disponibilizar-se para a formação quer dos funcionários quer dos professores. Todos a colaborar e a escola a ganhar.

***A – Um plano de escola passando para segundo plano um plano individual.***

**E3** – Exactamente. É esse o objectivo que permite que a escola alargue a sua área de

intervenção no que respeita à sua organização investindo na formação dos seus activos, neste caso, os docentes e não docentes. Uma boa formação contribuirá para uma melhor escola e mais sucesso dos alunos. Achamos que devemos ouvir os professores porque são os primeiros a sentir aquilo de que têm falta de (pausa) mas nós temos um projecto educativo com uma orientação do que pretendemos e até onde queremos chegar. Se queremos, naturalmente, mais sucesso, se queremos mais qualidade, se queremos uma melhor relação interpessoal, temos obrigação de saber o que é que podemos e devemos fazer para que isso aconteça, sem descurar os pressupostos pela formação, ou seja, incluir também os interesses pessoais. A conjugação destes dois parâmetros tem de ser muito bem considerada.

***A – Em que patamar colocaria as prioridades definidas pela tutela? Essas prioridades deveriam ser definidas para todo o país ou deveria haver algum equilíbrio com as realidades locais?***

**E3** – Não concordo de maneira nenhuma. Na primeira linha devem estar as escolas ou, quando muito, a realidade concelhia. O que é preciso nós termos na escola para a sua melhoria. Saber que a escola é “menos boa” nisto ou naquilo. Isso nós sabemos e devemos actuar. A escola é a vontade da comunidade educativa, da comunidade escolar em que todos participam, todos colaboram e ajudam a determinar. Agora, para formatar uma formação em áreas prioritárias, como neste momento, em que passa só pelas tecnologias da informação e não haver dinheiro para outras coisas, acho que é um excesso. Hoje toda a gente anda preocupada com as TIC. É TICs para a esquerda, é TICs para a direita... e o que acontece é que há outras áreas importantes e situações mais complicadas em que é necessário actuar. A realidade das escolas de há uns anos atrás não é igual à de hoje.

***A – Formação paga ou não paga?***

**E3** – Em minha opinião, fundamentalmente, não paga. Ou seja, a formação deve ser como as empresas. Estas preocupam-se em formar os seus activos porque tal é uma mais valia para a empresa. A formação que lhes está a ser dada, desde os quadros superiores até aos quadros mais baixos, vão todos ter os seus benefícios na empresa. Em termos de ganhos, é a empresa que os tem. Se, no caso das escolas, ela for bem

preparada, bem delineada, bem estruturada, tem como objectivo, naturalmente, criar as melhores condições para as escolas para que obtenham o melhor produto que é a educação. Ora quem deve pagar? As escolas. Estas, no âmbito da sua autonomia, deveriam ter essa prerrogativa. É engraçado que nós somos confrontados com um inquérito da administração pública em que temos de pôr lá as formações e tudo o que as escolas gastaram com formação. Mas onde é que há rubricas específicas para isso? Onde é que há dinheiro para isto? Ora é por aí que as coisas devem passar. É possível que as escolas dêem a formação que necessitam mas que os professores e os funcionários não a paguem. Porque se me perguntar se vamos apenas para a ideia da progressão e do que os professores precisam para isso, então tudo bem...até vão ganhar mais dinheiro... Vão fazer uma formação numa área que até nem tem nada a ver com a escola não coloco reticências, agora se a formação for direccionada no sentido positivo e é a escola que ganha com isso, então não deve ser paga. Creio que deveria ser a escola a responsável pela calendarização, o desenvolvimento das “démarches” na implementação do seu projecto formativo...tudo devia passar por aí no âmbito do seu projecto de autonomia. Esta não se devia confinar apenas à gestão diária, dos recursos humanos...mas também saber o que é necessário para que esses recursos humanos possam trabalhar melhor do ponto de vista estrutural, do ponto de vista pessoal e dar resposta a isso. Qualquer empresa moderna, sabe que os bons resultados passam por aí.

**A – *É um optimista?***

**E3 –** Sou um optimista, por natureza. Neste momento não o sou mas, como estaremos numa fase de mudança e podemos acreditar que as coisas vão ficar melhor, havemos de chegar a uma altura em que, tal como o ensino universitário tem a sua autonomia e pode determinar o que é essencial na sua política educativa, acredito que também as escolas possam chegar a esse patamar.

**A – *Concorda com a monitorização e avaliação da formação?***

**E3 –** Perfeitamente de acordo. Por vezes fazem-se as coisas e ninguém avalia ninguém verifica que validade têm ou não os pressupostos a que aqui chegamos. Numa situação de avaliação de qualquer área isso tem de ser equacionado.

**A – Neste momento, será que haverá alguma questão que gostaria de acrescentar, que considere importante e que não tenha sido abordado?**

**E3** – Creio que abordámos tudo. Nos últimos vinte anos, a escola foi mudando ao nível da própria formação e, portanto, acredito que ainda vai sair algum reajustamento no Despacho que vai redireccionar a formação para um sentido mais positivo da questão, que a autonomia venha a acontecer, embora do ponto de vista económico não seja tão fácil, mas uma autonomia à escola no sentido de lhe dar recursos financeiros e mais recursos para que possa gerir e depois devemos avaliar o sistema para sabermos até que ponto os objectivos foram atingidos e, então, reequacionar o futuro. Apesar disso, permita-me que lhe diga que o Despacho não tendo permitido levar por diante o que aí se preconizava pelo menos permitiu mais reflexão à volta do que deve ser a formação contínua e levou a que as escolas tivessem de repensar o seu plano de formação e como encarar as novas realidades da sua comunidade educativa. E isso foi positivo, levando os responsáveis das escolas a delinearem equipas de trabalho em projectos de desenvolvimento em prol de mais e melhor educação para o seu território educativo. Agora será que vão ter a resposta que precisavam? Essa é a grande dúvida.

**A – Muito obrigado. E mais uma vez reafirmo a confidencialidade dos dados recolhidos.**

**E3** – Foi um prazer. E obrigado pela oportunidade que me deu para dialogar sobre a formação na qual estou envolvido, desde há vários anos.



Transcrição da entrevista realizada ao Director da Escola xxx (06-05-2010)

A – Entrevistador

B – Entrevistado (E4)

*A – Renovo os meus agradecimentos pela amabilidade e disponibilidade que demonstrou desde o primeiro momento em que a contactei no intuito de colaborar neste trabalho. Tal como já tínhamos conversado, o tema proposto remete-nos para uma reflexão à volta da formação contínua dos docentes e não docentes. Sei que, enquanto docente e enquanto responsável pela Direcção da Escola, tem uma perspectiva do que foi, do que é e do que deverá ser a planificação e execução de um plano de formação contínua para todos os profissionais de uma comunidade educativa. Acredito que das suas vivências muito tem para partilhar neste domínio. Com a garantia da confidencialidade dos dados recolhidos e com a cordialidade com que me recebeu, estou certo que a nossa conversa muito contribuirá para a qualidade do trabalho final.*

**E4** – Olá, bom dia, mais uma vez. Efectivamente, é verdade o que acaba de dizer. É com muito gosto que terei o prazer de dialogar sobre formação e o papel que os CFAEs desempenharam ao longo de vários anos. São instituições que, tendo mantido a sua estrutura, foram os promotores da formação contínua em Portugal, a par de outras instituições ligadas à formação. Contribuíram para que os professores tivessem a oportunidade de se actualizarem em vários domínios da sua actividade lectiva, tentando fazer com que se motivassem para a mudança das práticas lectivas e para se adaptarem a novas metodologias. Objectivos nem sempre totalmente alcançados mas lá iremos.

*A – Ok. Partimos então para o nosso diálogo e para a análise que considerar mais oportuna. Considerando a publicação do Despacho de 2008 como um marco para um novo paradigma na formação contínua, perguntava-lhe que imagem guarda dos anos precedentes. Até esta altura, como é que a sua escola se organizou, que grau de intervenção teve na planificação da formação dos seus activos, que dependência em relação ao Centro e como é que conseguiu construir a sua própria autonomia, no que à formação contínua diz respeito?*

**E4** – Nós sempre entendemos a necessidade de construir internamente um plano de formação e sempre o construímos de acordo com o projectivo educativo da escola, com os documentos orientadores da política educativa e sempre de acordo com a missão da organização. Portanto, esta prática já vem sendo hábito na nossa escola e tentando sempre dar resposta aos pontos considerados menos fortes da escola. A partir do Decreto-Lei 75/2008, e agora a partir do Despacho que obriga à formalização interna dos planos de formação, esta área, para nós, já não foi muito diferente daquilo que vínhamos fazendo, envolvendo os grupos disciplinares, os departamentos, o conselho pedagógico e, obviamente, o nosso representante na comissão pedagógica do centro de formação.

**A** – *Quer dizer que a escola já vinha a elaborar, nos últimos anos, um plano próprio?*

**E4** – Sim, já tinha um plano próprio e com o Centro de Formação e principalmente na pessoa do seu Director, nós tivemos sempre uma ligação ao Centro um bocadinho diversa também, segundo eles, das outras escolas. Portanto, nós apresentámos sempre as nossas necessidades de formação para que ela fosse feita também em contexto. Dou-lhe um exemplo. Nós sempre trabalhamos no âmbito da construção de uma escola inclusiva e por isso quando sentimos necessidades dessas formações no âmbito da promoção da escola inclusiva, das dinâmicas de grupo e da resolução de problemas (pausa) portanto sempre apresentámos ao Centro esta proposta de formação. Depois era feita aqui na nossa escola ou como Oficina de Formação, ou como Círculo de Estudos e, portanto, sempre resolvemos assim as nossas necessidades de formação. No entanto, também nos servimos das formações “*prêt à porter*”.... Até porque não era possível servir todas as áreas de necessidade por parte do Centro.

**A** – *Levando sempre por diante um plano sem dificuldade?*

**E4** – Sempre, sempre e com boa articulação com o Centro. Quer dizer, também houve algumas situações em que não era possível conciliar mas sempre conseguimos. Por exemplo, estou a lembrar-me de várias formações no âmbito que acabei de referir e de uma, em especial, que considerámos importantíssima que foi os *curricula* locais na implementação dos projectos curriculares de turma. Trabalhámos ao longo de um ano na construção de um projecto local, de história local, e obtivemos formação com base

nessa investigação e nesse trabalho anual, com parcerias com o Centro e com outras entidades de formação, algo que queremos continuar a fazer. Eu sinto também que as pessoas quando não lhes é indicado nada e quando a missão da escola não está muito determinada (é para ali que queremos ir e é naquela direcção, naquela vertente que nós temos de trabalhar) as pessoas têm de procurar a formação feita. E por isso, a escola tem responsabilidades de alguns aspectos menos positivos no desenvolvimento da formação e sobretudo na sua qualidade. É que quando são explícitos a missão da organização, o levantamento das necessidades tudo correrá melhor. Claro que não vamos cobrir tudo. Os Centros também são limitadíssimos. Agora eu vejo algumas dificuldades nisto que lhe vou dizer. Nós agora necessitávamos, ao nível específico, de avançar com uma formação de Matemática, só para professores de Matemática ao nível dos Quadros interactivos. Temos formador interno, não temos porque o Centro não pode pagar a esse formador. E aí temos esta lacuna. Temos outra situação em que temos uma formadora acreditada e pronta a avançar com uma formação no âmbito das expressões dramáticas, com a acção acreditada mas não há dinheiro. Nós vamos certamente avançar com ela mas de que modo? Provavelmente, autoformação e auto-custos. Ou seja, as pessoas vão pagar a sua própria formação.

#### **A – *E concorda com isso?***

**E4** – É assim. Eu achava muito melhor que fosse o Centro a poder ter disponibilidade ou o orçamento de estado. Também não sou totalmente contra que as pessoas, para uma valorização profissional, terem de pagar alguma coisa mesmo que não fosse a totalidade. Se vamos fazer um curso de especialização nós pagamos, agora se estamos numa carreira onde somos obrigados a fazer formação e ter de a custear totalmente isso também é complicado e talvez injusto. Mas olhando para trás e voltando à sua questão inicial, eu tenho de afirmar que a formação que conseguimos implementar na nossa escola, ao longo dos últimos anos, é francamente positiva e os professores envolviam-se. Se numa situação anterior pudesse contratualizar com o nosso Centro de Formação, em relação ao qual sempre houve uma relação muito próxima, e se pudesse dizer “temos esta formação para avançar” e se o Centro tivesse disponibilidade económica para responder afirmativamente, dizendo que há formandos e formadores e podemos avançar, eu não tinha problemas. As pessoas estavam motivadas para a fazer e a suprir uma necessidade da escola.

**A – *Então o Despacho, recentemente publicado, não trouxe muito de novo?***

**E4** – Não trouxe muito de novo, não. No nosso caso já existia uma prática e a que nós tínhamos estava na mão de qualquer organização. Após o Despacho, apenas demos continuidade ao que já vínhamos a realizar, com um ou outro reajustamento. Há o grupo coordenador da formação que envolve um elemento do pessoal não docente porque a formação não envolve só os docentes e até queremos envolver formação de alunos. E este grupo de trabalho delineou o seu trabalho tendo em conta vários itens. Desde logo, resultados ou, se quiser, recomendações constantes da avaliação externa, embora reconheçamos que somos uma das escolas, a nível nacional, avaliadas com Muito Bom em todos os domínios e eu penso que um dos factores que tenha contribuído para esta avaliação seja efectivamente esta prática que nós temos de formação em contexto. Nós queremos avançar e este nosso plano de formação actual tem a vigência até 2013, portanto, acompanha a vigência deste ciclo directivo. Quer avançar no âmbito do Plano Tecnológico, de forma muito específica, para trabalhar com os Quadros Interactivos em contexto para organizar materiais para trabalharem com os alunos e, depois, uma outra situação que estamos e queremos avançar que é “*as comunidades de prática*”. Queremos problematizar a situação do próprio conselho de turma, a própria unidade de turma, a forma como ela trabalha actualmente, se não seria melhor haver uma equipa de professores que trabalhasse aquele problema, aquela resolução de problemas e não um Director de Turma que tem funções meramente burocráticas mas que houvesse uma equipa de resolução de problemas que pudesse trabalhar ao nível da turma e ao nível do ano. A nossa formação vai ser feita nesse sentido, mais uma vez num espírito cooperativo e colaborativo, e essa é uma das nossas necessidades. Como lhe digo, não queremos esquecer quer as áreas específicas, como prioritárias, e depois paralelamente as transversais.

**A – *Pelo que depreendo, não concorda com planos anuais. Por isso vai de encontro ao que é contemplado no Despacho ao prever planos plurianuais.***

**E4** – Nós temos já esta proposta de plano interno de formação até 2013 porque eu acho que, tal como não devemos avaliar um aluno ao nível do ano escolar mas terá de se ver o seu percurso ao nível de um ciclo, a formação deve contemplar um ciclo de formação.

Assim, perspectivamos a continuidade de equipas educativas as quais têm de ser consideradas numa perspectiva mais alargada. Agora, tenho a noção das dificuldades com que nos iremos confrontar. Vamos ter novamente “*injecções*” de acções fabricadas pelo Ministério que vão ser certamente no âmbito das tecnologias, do PTE, e poderão ficar esquecidas as nossas prioridades. Mas aí, posso dizer-lhe: nós vamos fazê-las, custeando as acções de formação porque uma das coisas que nós valorizamos muito é os formadores que temos na organização. Temos formadores acreditados e por isso em condições de poder oferecer formação aos colegas pelo que iremos apostar nesse tipo de formação. E aí vai haver uma grande barreira entre o Ministério e a organização/escola e o Centro vai poder fazer muito pouco.

***A – Conhecendo bem o Despacho não lhe parece haver uma certa contradição entre o que é previsto e a realidade actual?***

**E4** – Há, há.. Para que é que nós vamos fazer um plano de formação se depois ele não pode ser cumprido? Fica alguma frustração.

***A – Então que perspectivas tem em relação ao futuro? De que forma pensa que a escola se poderá organizar para garantir a sua formação?***

**E4** – Em primeiro lugar, a formação tem de ser ao longo da vida. Ela tem de ser feita em contexto. E quando digo em contexto, quero dizer com os professores da escola, com os alunos da escola, com os funcionários da escola para servir esta organização, porque a organização que está ao lado tem certamente outros pontos fortes e outros pontos fracos. E a nossa organização deve ter em conta o seu documento primordial que precisa a sua identidade. É o nosso projecto educativo, o documento que consagra a orientação educativa da escola e é nessa perspectiva que se devem orientar os princípios, os valores e as estratégias de formação. Por isso, é que digo que deve ser feita em contexto. E aí como é que eu veria isto? Veria isto numa situação de apresentação do plano de formação ao nosso Centro, uma parceria que nos parece muito positiva de acordo com a minha visão. Estas estruturas estão próximas de nós. Agora é importante reflectir sobre outro ponto. É que se a formação inicial de professores (pausa) é que o mal vem um bocadinho de trás, porque formam-se professores sem prática de didáctica específica, sem prática de pedagogia diferenciada, sem prática de

dinâmicas de sala de aula e, depois, os planos de formação tinham de conter todas estas dinâmicas. Como tal, as tecnologias de informação têm toda a legitimidade de entrar aqui mas não são só. Eu acredito numa coisa, porque também estou a investigar nesta área, o grande problema do ensino e da aprendizagem tem de ser feito dentro da sala de aula e é aí que tudo se passa, é aí que tudo tem de ser mexido. E quando a formação tem por objectivo as mudanças de práticas dentro da sala de aula e quando há um grupo lato de professores que trabalha essas dinâmicas alguma coisa se muda dentro da sala de aula. Quando as coisas são feitas por catálogo e que as pessoas vão receber formação por catálogo para obter os tais créditos obrigatórios, o que fica é muito pouco. Espero que o futuro da formação seja reformulado e se respeite o que ficou consignado no Despacho. Terá de haver mais esforço profissional e mais esforço por parte dos responsáveis da educação na defesa da escola pública no intuito de colaborar na melhoria das escolas no que respeita às relações interpessoais entre todos os agentes, professores, funcionários, alunos e comunidade. Todos devem sentir a escola como uma mais valia no desenvolvimento local.

#### **A – *Reticente em relação futuro?***

**E4** – Não. E este nosso plano não vai ficar na gaveta, não vai deixar de ser executado seja por que meios for. Nesta ligação próxima com o Centro, se calhar as acções com financiamento poderão vir a acabar e serão os docentes a perder, mas iremos por diante. Afinal, no âmbito da nossa autonomia, não vamos deixar de cumprir um objectivo que passa pela oferta de formação aos seus activos, quer docentes, quer não docentes, em consonância com um projecto educativo onde está bem evidenciado o que pretendemos. E um dos pontos fundamentais é o sucesso dos nossos alunos. Para esse sucesso e para uma melhor qualidade de ensino queremos responder com uma formação adequada ao nosso contexto. E eu acredito que vamos conseguir, numa articulação entre a política educativa, a tal formação fabricada pelo Ministério, e as nossas reais necessidades. E esta formação devia estar em primeiro plano. Partindo da nossa própria avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas. A realidade de hoje não é igual à realidade de há cinco anos atrás e a realidade da nossa escola não é igual à realidade da escola de outro concelho ou região. E como gosto de ter uma perspectiva positiva, acredito que lá chegaremos.

**A – Neste momento, será que haverá alguma questão que gostaria de acrescentar, que considere importante e que não tenha sido abordada?**

**E4** – Gostaria de acrescentar que, por exemplo, para os professores se houvesse nas interrupções lectivas um período para formação de acordo com o plano elaborado pelas escolas, julgo que esta formação se revelaria pertinente. E creio que aí haveria o trabalho dos Centros que teriam a vantagem de estar próximos, mais que as instituições de ensino superior que estão um pouco longe de nós. Isto no que respeita aos docentes. Depois é a parte do pessoal não docente. Eu vejo que são oferecidas formações para pessoal não docente nas coisas mais obtusas, quando vejo muito pouca formação na resolução de problemas nos intervalos, nas relações interpessoais e outras. São pessoas que precisam muito de formação e são bastante receptivas. Nós temos desenvolvido algumas e o Centro também mas a maioria da que é oferecida é nas questões muito teorizadas da carreira, dos normativos, algo que por vezes não lhes diz nada. Por isso direi que estou, ao mesmo tempo, confiante e apreensiva quanto ao futuro. Uma coisa para mim é muito clara: a importância da formação ao longo da vida e em contexto. Fora daqui, não, porque depois não resulta. A formação a que chamei de pronto a vestir, aquelas que estão ali prontinhas para serem utilizadas só para obter créditos, essa não. É verdade que, nos últimos anos, a escola foi mudando ao nível da própria formação e, portanto, poderá haver algum reajustamento no actual Despacho mas não estou muito confiante. E não sei como se irá conciliar o processo de avaliação de desempenho que continua a estar contemplado nas alterações ao Estatuto da Carreira e a formação aí exigida. E voltando ao que já afirmei e mantenho: a formação é fundamental em qualquer área. Não acredito que uma pessoa tire um curso e depois seja um curso para a vida. A formação tem de ser ao longo da vida. Ora tem de se dar, realmente, autonomias e elas não podem ser só no papel. Da nossa parte, queremos continuar a manter o mesmo trabalho que vínhamos a desenvolver ao longo dos últimos anos, se assim nos deixarem.

**A – Muito obrigado. E mais uma vez reafirmo a confidencialidade dos dados recolhidos.**

**B – Foi um prazer.**





Transcrição da entrevista realizada ao Director da Escola xxx (23-06-2010)

A – Entrevistador

B – Entrevistado (E5)

*A – Agradeço a sua disponibilidade em colaborar neste trabalho de investigação, no intuito de poder contribuir para o que se pretende que seja a implementação de um novo figurino de formação contínua. Face aos anos de experiência que tem não só como docente mas também como gestor, terá muitas vivências a partilhar. Tendo em conta a cordialidade com que me recebeu, estou certo que a nossa conversa muito contribuirá para a qualidade do trabalho final, garantindo-lhe, desde já, toda a confidencialidade dos dados recolhidos.*

**E5** – O agradecimento é meu pelo facto de me ter escolhido para dialogar sobre o tema. Provavelmente, não sei até que ponto responderei na íntegra ao que pretenderá mas tudo farei para corresponder. Assumindo que a formação é claramente indissociável da actividade docente, tentarei dar a minha opinião relativamente aos procedimentos utilizados pelas escolas e pelos Centros para corresponderem à formação a oferecer aos docentes. Tal como há pouco conversávamos, não faz sentido um professor não ter como preocupação a vontade de se actualizar, de querer modificar as suas metodologias, e não haver oferta adequada a essa vontade.

*A – Começaria, então, por lhe solicitar a sua opinião sobre a formação contínua implementada a partir dos anos 90 e, em especial, a imagem que tem dos procedimentos adoptados pela escolas na construção desses planos.*

**E5** – Ora bem, nós acabámos por conviver com um sistema em que as pessoas faziam formação para obterem os créditos de que necessitavam para progredir e estou convencido que não arrisco muito se disser que, na maior parte dos casos, nem sequer era uma formação totalmente ajustada à prática docente. Era o que havia. As pessoas faziam o que havia e, às vezes, faziam coisas que “*não lembra ao diabo*”. De facto, o modelo preconizado pelo Regime Jurídico até seria correcto mas, no plano prático e tendo em conta o que se pretendia que fosse uma mais valia para os professores e para as escolas, acabava por não acontecer, diria que, na maior parte dos casos. Por vezes,

também acontecia desenvolverem-se projectos interessantes no âmbito da formação, até envolvendo várias escolas, tendo por base a formação que era desenvolvida. Fizeram-se muitas coisas interessantes. Agora, a formação que era feita era na maior parte dos casos na base de conseguir os créditos necessários para transitar de escalão e as pessoas faziam formação nas áreas mais descabidas. Não resultavam em proveito efectivo para os projectos educativos das escolas. Mas também é preciso coragem para assumir o seguinte: muitas das escolas portuguesas, durante muitos anos, tinham projectos educativos como documentos de gaveta, serviam praticamente para nada. Também é preciso assumir que começou a existir, já a existir, há uns anos, referências a projectos educativos, 2001/2002, mas a verdade é que, mesmo em termos de formação e nomeadamente para os órgãos de gestão das escolas, pergunto que formação é que foi feita no sentido de apetrechar as pessoas com conhecimentos para o desenvolvimento de projectos educativos? Eu não tenho memória. Foi feita formação para projectos educativos? Foi feita formação para a elaboração dos projectos curriculares? Eu, pessoalmente, não tenho memória. Agora poderão dizer: bom mas as comissões pedagógicas dos centros de formação tinham margem de manobra para tentar promover esse tipo de formação. Pois, se calhar, tinham mas a verdade é que isso não foi acontecendo e da parte das estruturas centrais do Ministério da Educação não houve. E o mesmo se pode dizer para a elaboração dos regulamentos internos. A legislação foi exigindo esse tipo de documentos, esse tipo de instrumentos mas formação dada especificamente às pessoas para que isso pudesse acontecer, ela não aconteceu. Neste momento, parece-me que este modelo vem resolver esse problema, teoricamente. E digo teoricamente porque na prática, com as dificuldades que têm surgido para colocar em funcionamento a formação, com os problemas que tem havido com os financiamentos, etc, acabamos por estar numa situação que já não é muito diferente daquela que tínhamos anteriormente.

***A – Assume que há uma quota parte de responsabilidades da escola?***

**E5** – Acho que sim. As comissões pedagógicas representavam as escolas que pertenciam aos centros de formação e eu penso que, por regra, apesar de existirem sempre excepções, era o director do centro de formação que apresentava um plano tendo em atenção, essencialmente, a disponibilidade de formadores que tinha, propostas que iam surgindo de formação, e nunca indo ao encontro do que eram as necessidades das

escolas, até porque as escolas também não as identificavam claramente. Falo essencialmente pela experiência aqui nesta escola. Tivemos vários directores, excelentes directores, tivemos uma actividade interessante mas não é uma crítica, era o contexto que tínhamos. E as escolas, tenho responsabilidades na gestão desde 1998, também não tinham essa preocupação, essa responsabilidade de identificar as principais necessidades de formação, a escola para que fosse desenvolvida formação num determinado sentido, salvo uma ou outra situação que aconteceu mas não era a regra, não era esse o princípio orientador.

***A – Tal situação conduzia o professor a procurar a formação só para o crédito.***

**B** – Exactamente. E reconheço que foram alguns projectos, algumas coisas interessantes mas era quase sempre o professor a escolher o que mais lhe convinha e agora também não vai muito longe disso porque as pessoas vão fazendo o que vai aparecendo. E as escolas também não têm tido o cuidado de fazer chegar ao centro o plano de formação. Eu falo por nós que também não o fazemos chegar porque não temos um plano de formação. Vamos tentar pô-lo de pé mas enfrentamos um período complicado com a fusão das escolas, com a entrada do DL 75, houve uma instabilidade muito grande e estamos agora a chegar a essa fase. Mas estou convencido que ainda que tivéssemos tido essa possibilidade de elaborar o plano de formação, pouco ou nada mudaria, antes pelo contrário, mudaria apenas porque a própria escola já teria tido a possibilidade de, por sua conta e risco, ainda que com a colaboração do centro, já pudesse ter começado a formação. Tal não aconteceu porque não existe o plano mas em breve será uma realidade. Voltando um pouco atrás, a verdade é que o financiamento era uma mais valia, o que agora parece constituir uma dificuldade. Agora queixamos de ter de pagar e chegamos à conclusão que se não o fizermos teremos de fazer a formação que for considerada como necessária. E com a limitação financeira, as escolas confrontam-se com quotas para formação, difíceis de gerir. Anteriormente, o financiamento era importante mas gerava outras dificuldades e incongruências, ou se quisermos, distorções que se verificavam ao nível da calendarização, ao ser programada por ano civil não acompanhando as actividades lectivas. Por outro lado, terá havido quase total dependência dos fundos comunitários, não dispondo os centros de orçamentos próprios e, como tal, pouca liberdade de escolha na oferta formativa.

**A – *E a colaboração de colegas era também residual?***

**E5** – Acontecia raramente. Aqui, anualmente, havia a publicação de um boletim com oferta formativa do centro, as pessoas escolhiam a formação que queriam fazer e, de uma forma geral, até conseguiam a formação de que necessitavam. A perspectiva é que era outra. Eu até chego a acreditar que não existia a perspectiva de que as pessoas necessitavam de fazer formação para se aperfeiçoarem profissionalmente, para estarem mais capazes para corresponder àquilo que eram as exigências do projecto educativo, porque os projectos educativos eram pouco exigentes. Aquilo que agora está a ser exigido às escolas, em termos de produto final, em termos de resultados que as escolas têm de apresentar também não é o que era. As coisas, à boa maneira portuguesa, iam funcionando, iam aparecendo, e não havia uma correlação entre resultados e necessidades de formação. A própria avaliação interna que, aqui e ali, se ia fazendo nem sempre tinha como resultado propostas de formação, e isto quando existia avaliação interna. É verdade que o diploma que institui a avaliação já existe há uns anos mas a verdade é que nunca ninguém chamou as escolas para fazerem formação para implementar o modelo que é previsto na lei que, aliás, é um modelo complexo e de difícil implementação. E também não houve formação. A verdade é que nós, enquanto escola, enquanto centro de formação, não nos preocupámos em desenvolver formação nesse sentido.

**A – *Com a publicação do Despacho de 2008 sentiu que alguma coisa iria ser alterada, que haveria maior responsabilização da escola na planificação da sua formação? Vem ajudar a clarificar o que deve fazer melhor em relação ao que deveria ter feito anteriormente?***

**B** – Eu acho que se nós, em termos ideais, pudéssemos ter o modelo que temos agora, em que as escolas em articulação com os centros de formação procuram, através de mecanismos diversos, resolver a formação que, efectivamente, foi identificada como necessária, nomeadamente para a implementação dos projectos educativos, o modelo é quase que perfeito. As necessidades são identificadas, existe um conceito claro de escala com esta concentração e com o alargamento do âmbito dos centros de formação exige-se uma responsabilidade acrescida na capacidade de resposta em termos de escala mas é um problema que teremos de aguardar para se poder avaliar com maior rigor se foi bem

ou mal. Por isso o modelo parece que vem na sequência de uma série de outras medidas da política que, genericamente, tem vindo a ser implementada. O problema é que depois falham outras áreas, nomeadamente a área do financiamento, a definição de áreas prioritárias deixando-nos, um bocado, sem saber o que fazer porque, afinal, se nós definirmos as áreas em que queremos fazer formação e essas áreas não forem prioritárias não há respostas a dar e, perante esse cenário, não sei se não estaremos em pior situação do que estávamos anteriormente, apesar de me identificar mais com este modelo. Por isso, neste momento, teremos de construir o plano de formação e identificar de imediato a quem é que vamos recorrer para fazer a formação, se formadores internos ou externos em colaboração com o centro e com outras escolas do nosso centro, enfim que mecanismos é que vamos utilizar mas, definitivamente, não vamos poder ficar sentados à espera que o centro de formação nos resolva os problemas todos. A escola terá de ter uma atitude muito mais activa e, muito provavelmente, deverá prever no seu orçamento uma verba para o efeito. Embora não exista, neste momento e em termos de orçamento, uma verba prevista para que a escola possa suportar formação para os seus professores, o que eu penso é que, a partir do momento em que são os agrupamentos e as escolas e a direcção a dizer que formação é necessária fazer e a dizer aos docentes que têm de fazer formação nesta e nesta área e ao definir-se áreas que são absolutamente prioritárias, a minha visão é de que, não havendo financiamento externo e sendo uma área absolutamente prioritária, a escola deve prever no seu orçamento, com os recursos que tem, uma verba que, se não for para custear totalmente, pelo menos para financiar parte da formação que terá de ser feita pelos professores da forma que lhes é imposta. Se estamos a exigir a alguns docentes que façam formação numa área específica porque é prioritária, penso que temos de assumir responsabilidades e, ou temos possibilidade de colaborar nos custos, ou então dificilmente podemos falar em exigência. Depois temos de definir vários níveis de prioridade em que, num segundo nível de prioridade, diremos...okey, se o docente estiver disponível para fazer formação nessa área, ainda que tenha de ser o próprio a custear, certamente que a escola irá reconhecer esse esforço em contexto de avaliação.

**A – E quanto à calendarização, pertenceria à escola essa responsabilidade?**

**E5 –** Sim, o plano deve prever uma proposta de calendário, caso contrário seria uma nota de desorganização total. E a escola tem a melhor possibilidade de poder gerir até

em termos de espaços de tempos lectivos para que a formação possa ocorrer. E repare que, em cima de actividades que já eram programadas, vamos ter mais uma situação acrescida em termos de programação, o que exige uma capacidade de organização das escolas que não é fácil de implementar. Neste momento, não vejo grande alternativa mas vamos ter de conseguir.

***A – Então, como conciliar essas dificuldades com a obrigatoriedade que o docente terá de cumprir o que está estipulado no estatuto quer no que respeita à avaliação quer no que respeita à progressão?***

**E5** – Efectivamente, a formação tem essas duas componentes. E, de facto, está muito complicado. Para além de interferir na avaliação das pessoas, acaba também por interferir na progressão da carreira. Por isso as pessoas têm mesmo de fazer a formação e essa é uma preocupação grande porque começa a interferir com carreiras que até tem sofrido transformações significativas, penalizações... portanto, entramos numa área que é extremamente sensível e facilmente poderá fazer com que sobrem para as direcções das escolas responsabilidades porque não tiveram a capacidade de organizar a formação que deviam, face às necessidades da escola. Mas não vai ser fácil encontrar um compromisso entre aquilo que a escola consegue, em termos de plano de formação, organizar, promover, etc. e o que cada docente terá, pelos seus próprios meios, de procurar em acções de formação, cursos de especialização. Terá de ser criada uma dinâmica que, no contexto até económico, não sei como resolver. Passará talvez por mais congelamentos, um cenário muito provável.

***A – E os não docentes não foram esquecidos.***

**E5** – Exactamente. As situações dentro das escolas têm vindo, do ponto de vista técnico e disciplinar, a agravar-se e, por isso, é necessário que as pessoas tenham cada mais formação. E aí também tem a ver com outras exigências como a evolução tecnológica das escolas que fazem com que as pessoas tenham de fazer formação. E quando falo em planos de formação, falo em docentes e em não docentes. Não concebo o plano de formação sem pensar no pessoal não docente. Penso é que temos, mais uma vez, de conseguir mecanismos de formação tentando aproveitar as formações modulares de curta duração para oferecer formação aos não docentes, como uma oferta da escola, e

queremos continuar a fazê-lo no próximo ano. Penso que é uma situação que poderia ser mais generalizada. Esta é uma forma de tentar assegurar parte da formação.

**A – *Confiante no futuro?***

**E5** – Não estou tanto quanto gostaria. E, com a experiência destes últimos quatro anos com a instabilidade a nível nacional, com a nossa própria experiência de fusão de escolas e o que está a acontecer em outros concelhos, estou bastante perplexo, dado que não há, por parte dos decisores políticos, a noção clara das implicações que estas situações têm na organização das escolas e do impacto que tem no seu funcionamento normal, em termos pedagógicos. Notámos, nestes últimos dois anos, ao nível do aproveitamento dos alunos um decréscimo significativo. É que as escolas não são as paredes e o mobiliário que lá está dentro. As escolas são as pessoas que lá estão. São os Conselhos Pedagógicos, são os professores, são as direcções, são a sua história, são o seu modelo de funcionamento, são a sua cultura, são o seu clima de escola. E tudo isso é ignorado quando se tomam decisões políticas de fusão. E assusta-me um bocado o que se está a passar neste momento. Compreendo que exista a necessidade de reduzir despesas, de poupar, enfim acho que qualquer português neste momento entende esta situação. Não sei se não vamos pagar um preço demasiado caro nos próximos anos pela instabilidade que se vai introduzir no sistema, nomeadamente em situações de escolas que estavam a funcionar bem, que estavam estabilizadas, com bons resultados e que agora poderão ver essa situação altamente comprometida.

**A – *Como tal, as linhas orientadores deste Despacho podem ajudar no compromisso com o futuro?***

**E5** – Como modelo, creio que será um bom modelo. O problema é se é exequível ou não. Começo a ter dúvidas, não pelas escolas, não pelos departamentos, não pelos docentes, mas pelo sistema. Eu penso que o ideal seria mesmo um plano bianual, penso que seria o ideal, não sei se teremos capacidade de o levar por diante, ainda por cima com as alterações que têm vindo a ser impostas, não me parece muito provável. No nosso caso, se conseguirmos ter um plano bianual, no final do próximo ano lectivo, já fico muito satisfeito. Até porque fechamos no próximo ano o biénio da avaliação e, portanto, temos de garantir que, no final do biénio, as pessoas têm a formação

necessária para não ficarem prejudicadas em termos de avaliação. No nosso caso, o que irá acontecer é que o primeiro plano será anual para dar resposta ao próximo ano e, durante o próximo ano, temos de elaborar um plano bianual para o ciclo seguinte. Já temos um projecto educativo e queremos avançar com o projecto de formação. E gostaria que a formação continuasse a ser não paga pelos elementos da comunidade escolar. E não me repugna nada que as escolas tenham uma verba para gerir nesta área para suportarem aquilo que consideram ser a formação absolutamente prioritária. Isso deveria acontecer, embora não me repugne que cada docente, por iniciativa própria, se pretender fazer formação, e muita gente o tem feito, eu próprio já o fiz, e evoluir noutro sentido ou alguma formação que ache que é importante para a sua carreira, não vejo problema nisso. Ora, é claro que necessidades identificadas como prioritárias pelas escolas não deveriam pesar na carteira dos docentes ou dos não docentes.

***A – Apenas me será permitido perguntar se ainda haverá algo que gostaria de acrescentar, que considere importante e que não tenha sido abordado.***

**E5** – Neste momento, eu penso que não. De um modo geral, o que é essencial, eu referi. De momento, creio que referi os pontos mais importantes, portanto não haverá mais a acrescentar, esperando que melhores dias possam vir e que a escola, enquanto organização, possa ser a grande beneficiada e possamos orgulhar-nos de baixar os níveis de insucesso dos nossos alunos.

***A – Muito obrigado. E mais uma vez reafirmo a confidencialidade dos dados recolhidos.***

**B** – Foi um prazer e espero ter contribuído para um bom trabalho de reflexão.



## **Transcrição da entrevista realizada ao grupo responsável pelo plano de formação da escola xxx (07-05-2010)**

**A** – Entrevistador

Entrevistado 1   **(G1.A)**

Entrevistado 2   **(G1.B)**

Os colegas **G1.A** e **G1.B** concordaram, desde o primeiro momento, em conceder esta entrevista. A entrevista foi efectuada em período de actividades lectivas do terceiro período, num espaço anexo à sala de professores. O nosso diálogo decorreu de forma descontraída, procurando “dar a palavra” aos entrevistados, de forma organizada. Uma conversa prévia e descontraída permitiu aflorar os principais temas, contextualizando os blocos temáticos.

***A:** Ora bem! Então, dado que as colegas concordaram com a gravação, começo por agradecer a vossa disponibilidade e creio que podemos partir para a discussão do tema proposto. Um tema que já conhecem e, por isso, descobrir estes tais factores que no dia-a-dia nos vão colocando questões e que podem partir para níveis de satisfação e/ou de insatisfação que influem no nosso desenvolvimento profissional. É um tema muito geral que, provavelmente, nos coloca algumas reticências, algumas questões de... limitações em detrimento de algo, de partilha de sentimentos mas... iremos com o tempo à procura disso mesmo.*

**G1.B** – Ora, eu começaria por dizer que, durante anos, muitas pessoas faziam acções para obter créditos. Não interessava o quê? Embora, no meu caso, eu tenha procurado sempre acções que me interessassem para a prática. Cheguei a fazer muitas sobre computadores não por fazer, não porque era mais fácil mas porque me interessava. Mas não era o caso de toda a gente. Era verdade que não havia muitas acções na área científica e, por isso, as pessoas sujeitavam-se ao que havia. E recordo-me que no início das acções, na sua apresentação, ouviam-se comentários do género “ *eu estou aqui porque preciso do crédito e eu dizia não, eu estou aqui porque me interessava*”. Por vezes, até tinha créditos a mais e por isso fazia a acção porque me interessava, porque me dava jeito, porque gostava de saber mais naquela área mesmo sem ser na área

científica.

**G1.A** – Essa da área científica era um dos pontos fracos, na minha opinião. Havia acções para determinadas áreas científicas, para a área das ciências, da físico-química, da biologia, da matemática, da informática, mas a nível das línguas, da literatura e da história mesmo não havia tanto. Fez-se um investimento grande na informática, porque eram páginas de Internet, era o Excel, o Access e mais não sei o quê e eram, de facto, transdisciplinares mas, depois, a nível de algumas áreas...eu lembro-me de ver anunciadas durante muitos anos duas, três.

**A:** *E refere-se apenas ao vosso Centro de Formação?*

**G1.A** – Sim, sim. Nas nossas associações, digamos assim, no caso da Associação de Professores de Inglês havia o grande congresso e pouco mais. Os sindicatos tinham mas também muito na área da integração, da inclusão e sei disso porque já estive no departamento de formação do sindicato.

**A:** *Nessa altura, a escola estava muito por fora no que respeitava à elaboração dos planos.*

**G1.A** – Dá-me ideia que sim.

**G1.B** – Não havia um plano formal.

**G1.A** – Havia um grupo de formação, um coordenador de formação, pelo menos aqui na escola havia, na outra escola (*o nome é citado, mas retirei*) da cidade não sei se havia. Estive lá dois anos e não sei, mas aqui quando cheguei havia um coordenador da formação e procurava ir junto dos grupos pedir alguma sugestão, algumas ideias para transmitir ao Centro.

**G1.B** – Para transmitir ao Centro.

**G1.A** – Para transmitir ao Centro, exactamente. Temos de reconhecer que sempre houve articulação entre a escola e o Centro.

**A:** *E sempre foi correspondida?*

**G1.A** – De algum modo.

**G1.B** – Parcialmente.

**G1.A** – É assim. Não havia, às vezes, formadores para determinadas áreas. E aí o Centro não tem a culpa.

**G1.B** – É verdade que da nossa parte houve solicitações ao Centro que nem sempre teve respostas e por isso recoríamos às associações de professores e mesmo junto do sindicato. Cheguei a propor acções nas áreas das línguas e literaturas, embora reconheça que também havia o mesmo problema. Os formadores não existiam, portanto, não havia oferta de formadores para corresponder à formação desejada.

**G1.A** – Curiosamente uma questão que raramente se colocou no interior da escola, porque os formadores tinham de estar acreditados e por isso ficávamos dependentes do Centro. Só na área das tecnologias é que existia uma resposta mais alargada. É verdade que na área da informática é que havia muitos formadores e é por isso que havia muitas acções nessa área. Na área das literaturas só me lembro de uma mais ligada às línguas. Havia, por isso, muitas na área da informática. Era o início do grande arranque desta área.

**G1.B** – Exactamente. E as pessoas sentiam essa necessidade e a resposta era uma resposta necessária porque os colegas queriam entrar nesse desafio. E a prova é que as acções estavam a maior parte das vezes esgotadas. E esse foi um bom investimento dos Centros. Na minha opinião foi um dos pontos fortes.

**G1.A** – Como tal, a formação, ao longo dos anos e até 2008 aproximadamente, é no global positiva.

**G1.B** – No global, sim, mas lá está, com muitas falhas pelo facto de as pessoas terem de se sujeitar, só para subir de escalão, terem de fazer acções que nada lhes diziam, Prevenção Rodoviária e outras que muitas vezes nada lhes diziam. E as pessoas sofriam

com aquelas acções, porque faziam autênticos exames...

**G1.A** – Lembro-me de uma que era o controlo da sala de aula no domínio da astrologia ou qualquer coisa neste género. Eu achei aquilo surreal. Havia, realmente, pessoas que se queixavam de acções que faziam como muito complicadas, muito difíceis, mas que se sujeitavam a isso para a obtenção dos créditos.

**G1.B** – O próprio Centro terá entendido que o mais importante era dar resposta na questão dos créditos, o importante era dar créditos e por isso era preciso encontrar um conjunto de acções que fossem para toda a gente de modo a poder facilitar a questão dos créditos.

**A:** *A publicação do Despacho é, na vossa opinião, um marco relevante quanto ao rumo da formação contínua?*

**G1.B** – Olhe a perspectiva de ter de pagar para me formar e poder mudar de escalão acho que não é um ponto fraco é um ponto “fraquíssimo”. A formação é contínua e, como contínua e impeditiva de transição, deveria ser gratuita.

**G1.A** – Embora isso não esteja de forma expressa no Despacho.

**G1.B** – Mas o que está a acontecer é exactamente isso e basta observar os placards para nos darmos conta do número de acções pagas para quem as queira frequentar. Obviamente que, se nesta perspectiva de a escola poder estabelecer a sua própria oferta de formação, e aí dá-me a ideia que haverá a salvaguarda da gratuitidade, terá de haver interesse. Primeiro, porque são pessoas que nós conhecemos, com quem trabalhamos no dia a dia e, depois, porque se se procura ir ao encontro das necessidades reais de formação de cada grupo disciplinar terá toda a vantagem. E neste aspecto haverá um grande ponto de viragem, se tal for cumprido.

**G1.A** – É verdade. Olhando para os vários pontos consignados no Despacho, considero que é importante mas a responsabilidade de algum fracasso, para além do ME que continua a definir formação esquecendo o que colocou no documento legal, continua a estar na mente dos nossos colegas para os quais continuam a subsistir algumas

indefinições, considerando que a concepção do plano formativo pertence aos outros e é decidido sempre superiormente. E esta mentalidade terá de mudar a começar pelos próprios colegas que terão de se mostrar mais empenhados na defesa da formação contínua que pretendem e não a que lhes venha a ser imposta. Assim, continua a ser um desafio, indefinido ainda, para este grupo no respeitante à elaboração de um real plano de formação para a escola.

**G1.B** – E conforme o que nos foi proposto, não gostaríamos de trabalhar para o “boneco”. Afinal, nós fomos escolhidas para ir à acção de formação sobre construção de planos de formação, pela nossa experiência anterior, pelos cargos que desempenhámos e desempenhamos, experiência de direcção de escolas, por tudo isso a escolha recaiu em nós. Tendo em conta esse desafio que nos era colocado, o conhecimento que tínhamos dos documentos legais, interessámo-nos por fazer algo que tivesse a ver com a nossa escola, que servisse a nossa escola, numa perspectiva prática e funcional. Portanto, a partir do nosso conhecimento da escola e dos documentos que temos a nível de escola apresentámos uma proposta de acção global para a nossa escola.

**G1.A** – Um trabalho que se tornou fácil pelo facto de nos conhecermos há algum tempo, facilitando o trabalho de organização e planeamento. Para isso, elaborámos e distribuímos inquéritos individuais a todos os departamentos. Houve aqui uma avaliação interna da qual retirámos algumas notas de recomendação aí constantes, tivemos em conta o projecto educativo, o projecto curricular e até mesmo o plano de actividades, tudo serviu de base ao nosso trabalho. Cruzámos toda essa informação e chegámos à questão das necessidades. E, nesse aspecto, tudo foi fácil em formar um conjunto de acções de formação que seriam essenciais e mais valias para a escola, numa definição estratégica no plano da formação.

**A:** *Este processo é o ideal?*

**G1.A** – Não há processos ideais. Mas eu creio que sim, porque cada escola tem uma necessidade diferente. Se o plano de formação é feito pela escola e na escola, embora haja articulação com outras escolas, acho que é desejável que seja feito desta forma.

**G1.B** – É desejável que haja articulação com o Centro e com outras escolas. Aliás, este

projecto foi feito em grupo com colegas de outras escolas e verificámos que tínhamos muitos pontos em comum. O mesmo se passa com os próprios alunos que transitam entre estabelecimentos o que ajuda a manter alguma continuidade de processos no acompanhamento dos alunos. A articulação com o Centro é desejável porque, destes planos de formação das escolas, o Centro poderá fazer um plano global em que contemple todas as propostas que corresponderão a necessidades das escolas. Se pensarmos ao nível do pessoal não docente então as necessidades serão comuns a todas as escolas e o Centro é a entidade ideal para promover essa formação mais alargada.

**G1.A** – Ainda há pouco tempo, a nossa escola recebeu uma acção de Laboratório de Línguas que correspondeu a uma necessidade sentida há algum tempo e que o Centro teve em conta e deu agora essa resposta. Foi assim uma acção que já tinha sido pensada e veio a acontecer por necessidade da escola, como já há vários anos que andávamos a pedir.

**G1.B** – É este o processo desejável. Um processo pensado para dois anos e, muitas acções já decorreram e, por isso, o nosso projecto tem estado a ser executado em bom ritmo. É preciso notar que também incluímos a formação interna, a formação sem créditos.

**G1.A** – Uma formação entre pares.

**G1.B** – Por isso, eu acredito que este plano será realizado porque resultou da auscultação concreta das necessidades efectivas de formação. Se respondermos ao que os nossos colegas consideram que carecem para a sua formação, estaremos a dar-lhes as ferramentas indispensáveis a que possam mudar ou mover de forma construtiva a sua prática lectiva. Com este desafio estaremos a contribuir para a qualificação e formação dos agentes educativos desta escola, correspondendo a necessidades reais, concretamente definidas, e muito poderá contribuir para o desempenho das estruturas educativas que nós integramos.

**A:** *Continua a haver uma relação exagerada entre formação e créditos?*

**G1.A** – Essa relação marcou e ficou. Antigamente eu ia a muitas acções sempre que os

temas me interessavam e hoje continuo a ir se as mesmas me interessarem mas, actualmente, debatemo-nos com outro problema: como não dá para faltar, há a dificuldade de conciliar os horários. E muitos acabam por fazer se não têm crédito porque se já têm não vão.

**G1.B** – E também as pessoas demoram tanto tempo a mudarem de escalão que ou não ligam até determinada altura e vão fazendo aquilo que lhes apetece ou não e depois chegam àquela altura em que tem de ser e é complicado porque podem ter dificuldade em encontrarem o que pretendem. Por isso, é que eu penso que a questão dos créditos continua a pesar. A formação não obrigatória, não creditada, não contabilizada em termos de progressão, se calhar, era mais eficaz. As pessoas escolheriam mais aquilo que lhes interessava.

**G1.A** – Retiraria inclusive a alínea que impõe os dois terços da formação na área científico-didáctica. É que as pessoas, já que têm de investir nessas acções para obterem os créditos necessários, acabam por não ter muito tempo disponível para outras acções, porventura muito mais interessantes.

**G1.B** – E agora coloca-se uma questão: a nossa formação é descontada na componente não lectiva e, por vezes, os colegas vão descontando esse tempo em tempos de coordenação onde o tempo nem sempre chega. Agora está a haver formação dos novos programas de português e matemática e não sei se depois não haverá para outras disciplinas e essa é mesmo obrigatória. E é verdade que essa interessa-nos e já é creditada.

**G1.A** – Exacto. Mas nós vamos procurá-la. Embora tenha alguma obrigatoriedade, mas ninguém me imporá de forma ditatorial, mas eu sinto necessidade de o fazer. E note que no que respeita aos dois terços da formação na área específica, não havendo oferta eu considero que é demasiado. Às vezes, as transversais são as mais importantes.

**G1.B** – Actualmente, se olharmos para as necessidades da escola, para as áreas que interessam a nível de escola, tais como a relação interpessoal, a disciplina e indisciplina, a questão de tanta coisa que é transversal e que se devia trabalhar, depois não há tempo para elas, não há espaço porque as outras se sobrepõem. O ideal seria meio por meio.

Até porque fazendo a nossa auto-formação, eu não sentiria necessidade da formação dos 2/3. Acabamos por ficar num contra-senso. Nós dissemos que tínhamos dificuldade na nossa área e agora também dizemos que temos dificuldade na área transversal. Mas não é. Porque dentro da nossa área científica, de uma maneira ou de outra, trocando impressões ou pedindo aqui ou a outras instituições, vamos fazendo. E cada vez mais, há determinadas áreas que são transversais e cada vez mais vão pedindo de nós. E essa posição de 2/3, permite-me dizer que se passou do 8 ao 80. Antigamente, havia só nas áreas transversais e agora têm de ser os tais 2 terços nas áreas científicas. Acho que devia haver um pouco de racionalidade.

**G1.A** – E reforço a ideia do excessivo por dois motivos. Por um lado, não há oferta suficiente para isso e por outro lado não há necessidade de tanto. Nós precisamos mas não tanto. Parece que não sabemos dar uma aula na nossa área.

**G1.B** – Mas, em termos gerais, considero que a formação deve continuar. A escola tem a sua identidade, um projecto educativo e um plano de formação. Estes projectos específicos exigem e desafiam a que todos alteremos e adaptemos as práticas às necessidades actuais do sistema educativo. A formação não poderá ser um acto individual e sem uma articulação com as escolas, porque nesse caso estaremos perante um modelo formativo sem sucesso. Estes documentos devem funcionar como alavancas estratégicas para a escola enquanto organização. E o plano de formação está entre esses documentos. Afinal, nós até procurámos formação sem precisar, por isso por que não fazê-la agora se a mesma se adequar a um plano de desenvolvimento da escola?

**G1.A** – Por vezes, as acções que não davam créditos até eram as que nos davam mais prazer.

**G1.B** – E este processo deve continuar. Afinal, a escola é que conhece as suas necessidades, tem que fazer o levantamento, fazer a auto-avaliação e depois encontrar respostas ao longo dos dois anos. E nunca por um ano. Porque os Centros continuam a pensar por um ano e isso prejudica a articulação com os nossos planos. E uma vez que é obrigatória a formação para a progressão, a formação, mesmo que não creditada, devia ser considerada. Por exemplo, um dia há colegas do meu departamento que me pedem uma coisinha sobre a nossa área e organizo. Os colegas deviam ter a possibilidade de ter



um papelinho onde constasse que o colega esteve presente na acção tal para que essa formação fosse contada. Ou até aproveitar experiências como as simulações e incêndios ou tremores de terra que já têm decorrido na escola e que poderiam desencadear acções nessa área para um conhecimento mais aprofundado por parte de todos os colegas.

**A: *Como tal, nada reticentes em relação ao futuro?***

**G1.A** – Não, porque este nosso plano está a ser executado, poderá ser reajustado e acreditamos que será concluído. Esperamos manter a ligação próxima com o Centro, e desejamos que as acções com financiamento não acabem por, nesse caso, todos perderemos. Acreditamos que, no âmbito da autonomia, a escola não deixará de cumprir um objectivo que passa pela oferta de formação aos seus activos, quer docentes, quer não docentes, em consonância com um projecto educativo onde está bem evidenciado o que pretendemos. E um dos pontos fundamentais é o sucesso dos nossos alunos ao qual respondemos com uma melhor qualidade de ensino e uma formação adequada ao nosso contexto. E eu acredito que vamos conseguir, numa articulação entre a política educativa e as nossas reais necessidades. E esta formação devia estar em primeiro plano. Partindo da nossa própria avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas.

**G1.B** – Também acredito que a formação vai continuar e que o nosso plano vai para a frente, seja por que meios for. Seja pelo Centro, seja através do financiamento do estado, seja através de auto-financiamento. Já tivemos algumas acções pagas e os formandos não deixaram de ir, embora não concorde com isso.

**A: *Neste momento, será que haverá alguma questão que gostariam de acrescentar, que considerem importante e que não tenha sido abordada?***

**G1.A** – Penso que abordámos o essencial, esperando que os CFAE saibam corresponder às expectativas e que as direcções das escolas/agrupamentos auxiliem os CFAE a tomar opções estratégicas coincidentes com os respectivos projectos formativos.

**G1.B** – Também estou de acordo. Seria importante que houvesse boa articulação entre as escolas e os centros e estes pudessem dar as respostas às solicitações das escolas.

Caso contrário, nenhum projecto poderá ter êxito e o Despacho poderá ter os dias contados. Mas, tal como dissemos inicialmente, a importância da formação contínua não deve desaparecer dos nossos objectivos e teremos sempre de a considerar porque a mesma faz parte integrante do processo de avaliação de desempenho e de progressão na carreira.

**A – Gostaria de agradecer mais uma vez a vossa disponibilidade e garantir, mais uma vez, a confidencialidade dos dados.**

**G1.A/G1.B – Foi um prazer.**

## **Transcrição da entrevista realizada ao grupo responsável pelo plano de formação da escola xxx (12-05-2010)**

### **A – Entrevistador**

Entrevistado 1 (G2.A)

Entrevistado 2 (G2.B)

Os colegas G2.A e G2.B concordaram, desde o primeiro momento, em conceder esta entrevista. A entrevista, inicialmente prevista para ser realizada com três colegas, acabou por ter a participação de apenas duas colegas dado que um outro colega por motivos particulares não pôde estar presente. A entrevista decorreu numa sala de reuniões cedida pela Direcção da escola. O nosso diálogo decorreu de forma descontraída, procurando “dar a palavra” aos entrevistados, de forma organizada. Uma conversa prévia e descontraída permitiu aflorar os principais temas, contextualizando os blocos temáticos.

**A: Começo por agradecer a vossa disponibilidade e autorização para efectuar a gravação, pelo que podemos partir para a discussão do tema proposto. Um tema que já conhecem e, por isso, acredito que partiremos à descoberta de aspectos que marcaram a formação contínua ao longo dos últimos anos e conhecer, na vossa opinião, os factores que terão contribuído para níveis de satisfação ou de insatisfação face às necessidades sentidas quer pelos docentes quer pelas escolas, enquanto organização. É um tema muito geral que, provavelmente, nos coloca algumas reticências, algumas questões de futuro perante os desafios do novo ECD e, complementarmente, no que respeita à avaliação de desempenho. Começaria por perguntar quais as virtualidades que vocês identificam na formação contínua até agora proposta às escolas?**

**G2.A** – Ora, eu gostaria de agradecer a oportunidade que me dá na partilha de um tema que tenho acompanhado, com interesse, ao longo de quase 30 anos de carreira. E a primeira impressão é positiva.

**G2.B** – Ah, sim, claramente positiva. No meu caso, não são 30 anos mas quase 20 e

também comungo da mesma opinião. É verdade que, a partir dos anos 90, a grande preocupação terá sido a obtenção de créditos mas, no caso da nossa escola e por parte de uma maioria dos nossos colegas, sempre houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola e acompanhando os desafios que se iam colocando à escola. E as reformas que ocorriam eram um dos motivos para o nascimento de uma acção que depois nos era proporcionada ora pelo Ministério ora pelo Centro de Formação ou até pelo Sindicato que, na altura, oferecia um leque diversificado de acções. E havia...

**G2.A** – Sim, desculpa interromper. Até as Associações de Professores, nas mais diversas áreas, também utilizavam o placard da escola para divulgar a sua oferta e, por isso, os professores tinham à sua disposição formação que lhes permitiria melhorar a sua prática. Agora se tal não se reflectia no sucesso das aprendizagens, essa é outra questão. E aí talvez a perversão dos créditos pudesse, por vezes, falar mais alto. Mas, na minha opinião, continuo a manter a minha opinião positiva em relação ao que se fazia, embora talvez a primeira crítica que apontaria seria não às escolas mas ao sistema que impunha de cima para baixo e deixava pouca margem de autonomia às escolas nas suas propostas. Mas, na minha opinião, os colegas tomavam contacto com novas experiências, novas formas de trabalhar e isso há que o realçar...e os alunos também o afirmam.

**A** – Quer dizer, então, que o grande responsável seria a estrutura do Ministério?

**G2.A** – Sim, nada me repugna em o afirmar. Afinal quem criou o sistema de creditação, com uma relação muito forte entre formação e créditos, foi a estrutura ministerial.

**G2.B** – E a acrescentar a esse factor, os dinheiros provenientes dos fundos comunitários vieram criar alguma dependência e até “prepotência” de muitos Centros que passaram a ser meros gestores de dinheiros. E o “pobre” do docente lá ia alimentando esta estrutura através de mais umas inscrições em acções que tinham de se fazer para justificar o dinheiro atribuído. Posso estar a ser um pouco injusta mas esta era uma realidade. Os cartazes proliferavam pelas salas de professores e deixavam ao docente a escolha livre das acções disponibilizadas. E a escola...o que fazia? Diria, nada.

**G2.A** – Podes dizer que sim mas eu não seria tão radical. Havia escolas e posso dizer

que, aqui na nossa escola, tal facto acontecia, nós conseguíamos realizar algumas acções que sugeríamos e o Centro acabava por as levar por diante. Mas o papel da escola era realmente reduzido. E assim, durante anos, muitas pessoas faziam acções apenas para obter créditos. Não interessava o quê? Embora, no meu caso, eu tenha procurado sempre acções que me interessassem para a prática. Cheguei a fazer muitas sobre computadores não porque era mais fácil mas porque me interessava.

**G2.B** – E afinal ao fazê-las até aprendemos e adquirimos conhecimentos que nos foram úteis.

**A** – **Reconhecem, por isso, que afinal até houve virtualidades?**

**G2.A** – É óbvio que sim.

**G2.A** – Evidentemente. A formação contínua é normalmente e para a maioria dos docentes a forma mais exequível de actualização, científica, pedagógica e didáctica. Isto se entendermos por formação contínua a formação proporcionada pelos centros de formação de professores. É uma formação de proximidade e que procurou adequar-se às necessidades formativas referidas ou evidenciadas pelos docentes e não docentes através dos respectivos órgãos representativos.

**G2.B** – Concorro. E nesse aspecto, talvez as outras estruturas tivessem ficado a perder sobretudo pelo factor de proximidade. Com os Centros ainda havia a possibilidade de articulação nas respostas a algumas das necessidades sentidas mais pelos docentes do que pelas escolas que tinham um papel pouco representativo no elencar de necessidades de formação. Não há dúvida que os CFAEs são instituições que, tendo mantido a sua estrutura, foram os promotores da formação contínua em Portugal. Contribuíram para que os professores tivessem a oportunidade de se actualizarem em vários domínios da sua actividade lectiva, tentando fazer com que se motivassem para a mudança das práticas lectivas, e para se adaptarem a novas metodologias. Objectivos nem sempre totalmente alcançados, é verdade.

**A** – **Por isso, e creio que já o referiram, houve efectivamente alguns pontos fracos.**

**G2.A** – Penso que os constrangimentos orçamentais, daquilo que é ou não financiado por parte da tutela ou da CE em certos momentos limitou a oferta não àquilo que estaria inventariado localmente como necessidade formativa em detrimento de desígnios demasiado abstractos e de âmbito nacional, eventualmente contrariando a realidade local. Outro aspecto menos positivo prendeu-se com uma imagem que foi alimentada exogenamente relativamente à avaliação das acções de formação e dos formandos. Finalmente, o papel dos créditos como factor preponderante para a frequência de algumas acções, em detrimento de um interesse de frequência mais genuíno e profissionalmente motivado.

**G2.B** – Em relação a essa questão, creio a minha colega já disse o essencial. Mas permita-me acrescentar que, de acordo com a legislação da altura e também de agora, a formação é um direito e um dever do professor. No entanto, não regulamentado o dever, restou o direito como imagem de marca deste Regime de Formação. Diria mais, que o sistema não conseguiu, como se pretenderia, articular a formação com as suas próprias necessidades. A formação frequentada ficou excessivamente dependente da vontade e do interesse de cada um. Por tais razões, temos de reconhecer que uma das debilidades acabou por se reflectir no reduzido impacto na qualidade das organizações. Muito embora, houvesse excepções com escolas a conseguirem levar por diante acções de formação e contexto, esse número era reduzido e só a partir de 2004 terá aumentado, pelo menos perante os dados que são conhecidos.

**Entrevistador – E apontam responsáveis?**

**G2.B** – Provavelmente, seremos todos. E se referimos que a tutela não se poderá desresponsabilizar, também não deixo de referir que as escolas e as suas comissões pedagógicas, que tinham papel activo na relação com os CFAEs, não podem “*sacudir a água do capote*”.

**A – Permitam-me, ainda, voltar ainda a este período, questionando a forma como a escola se organizou até aqui na planificação da sua formação?**

**G2.A** – Penso que o papel do conselho pedagógico tem sido fundamental na inventariação e sistematização das necessidades formativas. Ultimamente, tem havido

uma tentativa de operacionalizar este trabalho através da criação de um ainda incipiente gabinete de formação contínua, em estreita ligação com o Director, o Conselho Pedagógico e a Equipa do PTE. A participação da escola nas comissões pedagógicas do CFAE tem sido importante, paralelamente com iniciativas individuais de docentes na cooperação estratégica dos centros, quer individualmente quer como formadores ou dinamizadores de actividades, embora de forma mais pontual.

**A – Tem existido realmente articulação com o CFAE?**

**G2.A** – É claro que sim.

**G2.B** – Aliás, conforme referimos antes, é óbvio que sim, sobretudo quando o CFAE com que nos articulamos se situava na nossa cidade. Pensamos que a proximidade e a dimensão do centro eram um factor facilitador. E é importante realçar que houve inclusivamente em diversas ocasiões propostas de intervenções em didácticas específicas, bibliotecas ou seminários sobre temáticas sugeridas pela comunidade local ao Centro de Formação. Hoje em dia, essa ligação encontra-se mais esbatida e centralizada, ao que parece, pela influência das estruturas e dinamismos próprios da zona de implantação do CFAE (Caldas). Um exemplo de que podemos fazer uso eram as acções realizadas a nível de escola, a pedido da mesma, ou a realização dos encontros sobre património regional e local.

**G2.B** – Esse ponto perdeu-se, o que é pena. Por isso, da minha parte direi que, apesar de muitas das nossas observações, tenho de reconhecer que valeu a pena ter havido formação e deve continuar a existir. A partilha de saberes, a reflexão, a informação, a divulgação e a inovação foram sempre pontos a referenciar. Os CFAEs contribuíram para que muitas escolas pudessem participar em projectos de investigação e outros como os programas Sócrates, Nónio e outros que permitiram às escolas disporem dos primeiros equipamentos informáticos.

**A – Passando agora ao segundo bloco, como é que a escola encarou o consignado no Despacho de 2008 no intuito de construir o seu plano de formação?**

**G2.A** – Ora, posso começar por ser eu a responder. Bom, e começo por dizer que as

vicissitudes vividas no domínio da educação desde esse período, secundarizou razoavelmente a temática da formação contínua, em prol das incertezas que o estatuto da carreira docente e as suas alterações comportaram. Por outro lado, a própria estrutura dos CFAEs se alterou, houve necessidade de fazer reajustamentos e de entender e acolher novas dinâmicas. De qualquer modo, a partir do ano lectivo de 2009/2010 (após publicação do Despacho) houve a preocupação, por parte da gestão da escola de criar um gabinete de formação, o qual se encarregou de avaliar e auscultar as necessidades formativas e suas características nos docentes (e não docentes) da escola e de fazer chegar o documento de planificação de intervenção estratégica ao Conselho Pedagógico, através do Director.

**G2.B** – Tratou-se de um trabalho onde, inicialmente e se calhar ainda hoje, subsistem algumas indefinições e sobretudo consequências das linhas estratégicas definidas, uma vez que muito do corpo docente ainda considera a concepção do plano formativo como algo de que alguém se encarrega, ou que pura e simplesmente é decidido superiormente. O que se pensarmos na forma e na tipologia das acções financiadas e nas acções prioritárias, não deixa de conter uma certa dose de verosimilhança. Assim, continua a ser um desafio, se calhar demasiado indefinido ainda, tendo os critérios que presidiram à formação do grupo contemplado uma composição que integrasse formadores experientes e agentes disponíveis, embora os recursos disponíveis na escola não fossem de molde a criar um grupo mais alargado ou que pudesse contar com mais experiência, uma vez que a distribuição de serviço condiciona e puxa elementos que poderiam ter contributos importantes para outros cargos e funções, noutros domínios.

**A – Com um grupo constituído, delinearam etapas no processo?**

**G2.B** – Foi deixada grande latitude de intervenção ao grupo, sobretudo porque nós, docentes, sabemos lidar e gostamos de intervir com autonomia e criatividade.

**G2.A** – E o trabalho até se tornou fácil porque éramos mesmo um grupo que se soube organizar e planear. Foram lançados inquéritos individuais e pedidos de colaboração a todos os departamentos do agrupamento, por parte do grupo/gabinete de formação, tendo daí resultado uma massa informativa que integra o projecto de plano de formação, o qual colhe nela a principal fonte de definição estratégica.



**G2.B** – E toda a execução do plano está direccionado sobretudo para uma interpretação e resposta adequada por parte do CFAE. No entanto, sabemos ser política da actual gestão, que se o CFAE não souber ou não puder dar resposta conveniente, outras parcerias serão necessariamente encontradas.

**G2.A** – Total relevo para o nosso CFAE mas não excluimos quaisquer outras parcerias que se revelem pertinentes ao desenvolvimento do projecto.

**G2.B** – Pensamos que uma política de maior proximidade estrutural entre os CFAE e os agrupamentos poderia resultar numa mais esclarecida e adequada interacção entre os agentes formativos e formandos, respondendo de forma mais imediata e consequente aos desafios lançados pelas especificidades das necessidades formativas sentidas localmente. Existem questões de identidade local que, por muito boa vontade que exista numa estrutura demasiado grande ou longínqua, não se conseguirá responder.

Por outro lado, esta proximidade, quase personalizada, poderia levar a ultrapassar uma certa dificuldade informativa que se sente. Estar na página do centro a informação, não é suficiente. Trata-se de uma atitude estática. Parece-nos necessária uma maior proactividade, ir à procura do público-alvo de outras formas, sem esperar placidamente que os formandos se procurem informar. A motivação para a formação carece de outras ajudas e incentivos.

**A – Um Despacho que ajudou a reflectir mas na continuidade de um pensamento que já era uma aposta desta escola.**

**G2.A** – Sim. Ajudou a reflexões importantes por parte de muitas escolas que não teriam uma cultura bem vincada no que à formação dizia respeito. No nosso caso já existia uma prática o que, após o Despacho, apenas permitiu dar continuidade ao que já vínhamos a realizar, com um ou outro reajustamento. Há o grupo da formação que delineou o seu trabalho tendo em conta vários itens, desde os resultados da avaliação externa até os resultados de avaliação que fazemos todos os anos aos níveis de sucesso dos nossos alunos. E é nessa base que procuramos delinear um plano de formação, agora articulado com o projecto educativo já aprovado. Num espírito colaborativo entre todos, queremos apoiar as áreas específicas, sem esquecer as ditas transversais.

**G2.B** – Vamos fazê-las, nem que seja necessário custear uma parte dessas acções de formação, porque uma das coisas que nós valorizamos muito é a qualidade dos nossos activos e, por isso, queremos investir na formação. É uma aposta da Direcção no âmbito da sua autonomia, até quando tal nos for permitido.

Este plano se puder ser implementado, se houver meios, a consequência estará na medida em que o plano foi estruturado com base numa auscultação concreta das necessidades efectivas, pontuais e locais de formação. Se respondermos ao que os nossos colegas consideram que carecem para a sua formação, estaremos a dar-lhes a utensilagem indispensável e adequada a que possam mudar ou mover de forma construtiva a sua praxis. A escola é o que os seus activos são e/ou fazem. Quanto melhor a qualificação e a formação corresponder a necessidades reais e concretamente definidas, certamente melhor será o desempenho das estruturas educativas que nós integramos.

**A – Esperam, então, impacto na relação professor – aluno e na relação inter-pares?**

**G2.A** – A segurança de um docente na sua prática lectiva e não lectiva só surge na sua real dimensão se estiver alicerçada numa constante e cuidada actualização. A formação contínua traduz-se num maior domínio, por parte do formando, relativamente à sua intervenção, dando-lhe qualidade acrescida e permitindo intervir de acordo com os desafios que a sociedade actual cria.

**G2.B** – Esperamos e acreditamos que o CFAE saiba ultrapassar os respectivos constrangimentos, saiba adequar-se também a responder a necessidades locais e que encontre forma de garantir igualdade de oportunidades no acesso à formação necessária em cada escola (necessariamente diferenciada). Para nós, a gratuitidade da formação é um factor inalienável e importante para não excluir formandos. Por outro lado, só nesse quadro concebemos o plano, embora saibamos que momentaneamente outros valores (que esperamos não sejam mais altos) se levantem. A expectativa, em face do passado recente não pode ser muito alta, mas não quisemos deixar de fazer a nossa parte e todo o esforço para que o CFAE possa cumprir a sua parte.

**A – Prevêem a avaliação / monitorização do plano?**

**G2.B** – Não. Esse papel caberá ao Director e ao Conselho Pedagógico. Eles deverão intervir eventualmente nesse domínio.

**A** – **Valerá a pena a escola continuar a organizar a formação contínua ou isso deveria ser matéria da responsabilidade do CFAE e dos professores?**

**G2.A** – A Escola tem uma identidade e um projecto educativo. Esse projecto educativo, específico, exige e desafia a que os agentes educativos tenham certas especificidades na sua prática, as quais podem originar necessidades formativas. Se a formação for um acto individual ou longínquo relativamente a uma articulação com as escolas e a sua identidade, então estaremos perante um modelo formativo votado ao insucesso nas respostas que deveria criar e nas pontes que deveria estabelecer com os projectos educativos. Porque os projectos educativos não devem ser letra morta. Devem ser documentos norteadores e alavancas estratégicas potenciadoras de sucesso. Pelo menos, nós assim pensamos que o nosso é.

**G2.B** – É o nosso projecto e queremos levá-lo por diante. E não posso deixar de enunciar algo que hoje é muito propalado mas que, neste contexto, se aplica e se justifica. É que a formação deve ser ao longo da vida e deve ser feita em contexto, com os professores, com os funcionários e com os alunos. Uma comunidade inteira a lutar por um mesmo objectivo: mais e melhor educação.

**A** – **Reticentes em relação ao futuro?**

**G2.A** – Não. Acreditamos que a formação vai continuar e que o nosso plano vai para a frente, seja por que meios for. Seja pelo Centro, seja através do financiamento do estado, seja através de auto-financiamento. Já tivemos algumas acções pagas e os formandos não deixaram de ir, embora não concorde com isso. Porque um dos nossos pontos de honra é o sucesso dos alunos. E os nossos docentes, apesar de alguma mágoa e frustração nestes últimos tempos, continuam a amar a sua profissão.

**G2.B** – Também comungo da mesma opinião.

**A – Neste momento, será que haverá alguma questão que gostariam de acrescentar, que considerem importante e que não tenha sido abordada?**

**G2.A** – Esperamos que os CFAE saibam ultrapassar momentos difíceis e não caiam na tentação meramente economicista e de sobrevivência simples. Esperamos que as direcções das escolas/agrupamentos auxiliem os CFAE a tomar opções estratégicas coincidentes com os respectivos projectos educativos. Será que os CFAE conhecem os projectos educativos dos agrupamentos que os enformam?

**G2.B** – E esse poderá ser um ponto crucial. Embora não tendo que os conhecer em pormenor seria importante que houvesse boa articulação com as escolas e os centros fossem os pólos dinamizadores na procura de respostas às solicitações das escolas. Caso contrário, poderá ser o princípio do fim para os actuais CFAEs. E toda a vantagem da sua proximidade desapareceria. Por isso, direi que estou um pouco apreensiva quanto ao futuro. É verdade que, nos últimos anos, a escola foi mudando ao nível da própria formação e, portanto, poderá haver algum reajustamento no actual Despacho mas não estou muito confiante. Uma coisa para mim é muito clara: a importância da formação contínua não deve desaparecer dos nossos objectivos. E afinal continua a integrar o processo de avaliação de desempenho e de progressão na carreira.

**A – Gostaria de agradecer mais uma vez a vossa disponibilidade e garantir, mais uma vez, a confidencialidade dos dados.**

**G2.A/G2.B** – Foi um prazer.

## **Transcrição da entrevista realizada ao grupo responsável pelo plano de formação da escola xxx (26-05-2010)**

**A – Entrevistador**

Entrevistado 1 **(G3.A)**

Entrevistado 2 **(G3.B)**

Entrevistado 3 **(G3.C)**

Os colegas **G3.A, G3.B e G3.C** concordaram, desde o primeiro momento, em conceder esta entrevista. A entrevista decorreu numa sala de reuniões cedida pela Direcção da escola. O nosso diálogo decorreu de forma descontraída, procurando “dar a palavra” aos entrevistados, de forma organizada. Uma conversa prévia e descontraída permitiu aflorar os principais temas, contextualizando os blocos temáticos.

**A: Começo por agradecer a vossa disponibilidade e autorização para efectuar a gravação, pelo que podemos partir para a análise do tema proposto. Um tema que já conhecem e, por isso, acredito que partiremos à descoberta de aspectos que marcaram a formação contínua ao longo dos últimos anos e conhecer, na vossa opinião, os factores que terão contribuído para níveis de satisfação ou de insatisfação face às necessidades sentidas quer pelos docentes quer pelas escolas, enquanto organização. É um tema muito geral que, provavelmente, nos coloca algumas reticências, algumas questões de futuro perante os desafios do novo ECD e, complementarmente, no que respeita à avaliação de desempenho. Começaria por perguntar quais as virtualidades que vocês identificam na formação contínua realizada ao longo dos últimos anos?**

**G3.A** – Direi que teve muitas virtualidades. Todo este sistema de formação permitiu a articulação entre os diferentes níveis de ensino não superior, através da sua representação e presença nas Comissões Pedagógicas onde se discutiam os planos de formação. Por isso, creio que houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola no intuito de corresponder a desafios que se lhes iam sendo colocados. Mas agora, não deixo de perguntar: mas qual é a instituição ou como é que se queira chamar neste caso ou um Centro de Formação, ou seja, qual é o projecto que desde o início não

tem pontos fracos? O que interessa é conseguir melhorar esses pontos fracos.

**G3.B** – Houve uma evolução significativa, em termos de qualidade das acções, da resposta, do atendimento (pausa) houve um crescendo. A partir do momento em que há isso, tem de se chegar ao fim e dizer que afinal foi positivo. Se calhar, numa fase inicial, ainda havia muita coisa que estava a ser pensada e repensada. Eu, pessoalmente, penso que a filosofia que está por detrás é boa. Permite o enquadramento, a contextualização e vai ao encontro do que são as filosofias pedagógicas, desde a contextualização do ensino, o desenvolvimento curricular entre outros temas. No entanto, tendo em conta as limitações que as escolas têm, isto é pouco exequível. E é pouco exequível, porquê? Sobretudo no que respeita à nova legislação, diria que nós não temos pessoas com horas estabelecidas para fazer isto e as escolas não as podem disponibilizar e nem têm dinheiro para as levar por diante. Terá de ser o estado a dar essa garantia, caso contrário será injusto que sejam os colegas a pagarem a formação.

**G3.A** – Disseste que era pouco exequível e eu direi que é quase utópico. Acho que a filosofia que está por detrás é boa, positiva e importante mas para isso tinham que dotar as escolas de meios para levar isto a bom porto, recursos humanos e financeiros. Depois há outro aspecto importante. Eu, se tiver algumas dificuldades em determinadas áreas e não conseguir resposta dos centros de formação, terei a responsabilidade de pesquisar e tentar encontrar soluções para o problema. E o professor terá de ter a capacidade para fazer isso. Terá de ter a capacidade para ser autodidacta. Será talvez aí que as escolas vão conseguir material humano, com alguma qualificação, para concretizar os projectos educativos.

**G3.C** – Outro aspecto importante que sobressai da formação contínua realizada nos últimos anos é o facto de muita dela respeitar, se integrar nos contextos em que os docentes trabalham e o facto de se terem realizado muitas acções em que era possível testar os conhecimentos adquiridos na formação presencial com as práticas lectivas, como foi o caso das oficinas e círculos de estudo. A formação contínua proporcionou certamente o ambiente adequado para a implementação da inovação curricular e novas formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas, isso não pode ser esquecido.

**A: Há, então, uma ideia muito positiva...**

**G3.C** – É claro que não podemos esquecer alguns pontos menos positivos. De escola para escola, os procedimentos e as atitudes variavam. Nem sempre o funcionamento de alguns CFAES seria o melhor e muito menos a sua articulação com as escolas. Os

nossos colegas também nem sempre terão tido a melhor colaboração... há aqui culpas de muita gente! Depois há a questão dos créditos de formação... a sua associação à progressão na carreira.

**G3.B** – É verdade. Também concordo contigo mas deixa-me voltar atrás e referenciar que me parece, pelo menos na nossa escola isso é sentido, que a formação promoveu o associativismo entre estabelecimentos de ensino, valorizou a formação solicitada pela escola... Sei que a escola, através dos grupos disciplinares delineava as áreas de intervenção que considerava prioritárias e sei que, muitas delas eram consideradas, até as modalidades de formação variavam, a partir dos contextos organizacionais. Não queria aqui deixar de referir um outro aspecto que por vezes é esquecido, o do desenvolvimento pessoal, o do encontro e partilha entre os docentes (pausa)...na procura de sugestões de actividades motivadoras na sala de aula. Era importante pensar no sucesso dos alunos.

**G3.A** – É óbvio que não deixo de concordar sobretudo porque nesta escola sempre existiram boas experiências. No entanto, permite que te diga que um dos aspectos negativos desta nova forma de desenvolver a formação é o facto de mexer com questões de direitos e deveres. Ou seja não tem em conta os limites dos deveres e dos direitos, do ponto de vista do profissional. A escola pretende que se consiga determinado tipo de coisas para a comunidade escolar. É uma obrigatoriedade mas, tendo em conta aquilo que é exigido para que possa ser concretizado com qualidade, não lhes são dadas as condições. Enquanto profissionais têm o dever de o fazer, pela avaliação, pela progressão, pelo sucesso dos alunos e pelo brio profissional, mas existe uma conflitualidade porque este sistema não respeita os direitos que as pessoas têm relativamente aos seus tempos pessoais. A escola absorve em demasia os docentes não lhes dando o espaço suficiente para a formação.

**A:** Com um início tão interessante, não devo interromper mas, permitam-me que vos solicite a vossa opinião quanto aos procedimentos adoptados na construção/planificação dos planos de formação, durante esse período?

**G3.B** – De um modo geral, houve uma evolução em termos de qualidade, permitiu uma boa ligação dos docentes aos centros de formação e, no nosso caso, a evolução foi tão significativa que nós passámos a contar com o nosso centro para a nossa formação em exclusividade e correspondia ao que pretendíamos. Foram sempre identificados os

aspectos negativos e procurando melhorá-los.

**G3.A** – Houve sempre partilha quer de necessidades quer de possibilidades em termos de facultar a formação e sempre se tentou aferir esses vários pontos de forma a que os docentes pudessem manifestar as suas necessidades em termos de formação e, por outro lado, o centro pudesse ter em conta todos esses aspectos para no conjunto reunir tudo o que se conseguir.

**G3.C** – Entre a escola e o Centro sempre existiu uma boa articulação, algo que neste momento, com os novos ajustamentos de centros, nem sempre acontece. Os grupos disciplinares procediam ao levantamento de necessidades que eram levadas a Conselho Pedagógico para aprovação e, posteriormente, o representante na comissão pedagógica do centro apresentava o plano da nossa escola. E aqui, temos de reconhecer, que nem sempre o que era considerado como fundamental fazia parte do plano global do Centro. Porquê? Várias razões. Uma vez falta de formadores, pelo menos essa era a razão invocada, outras vezes por falta de financiamento suficiente e haveria que gerir prioridades com outras escolas, outras vezes sobretudo nos últimos anos, obedecendo a orientações superiores quanto a prioridades. E aqui esqueciam-se as realidades locais...Muito triste. Enfim, globalmente a formação foi positiva mas com muitas incertezas e atritos num percurso grande parte das vezes muito sinuoso e oscilante.

**G3.B** – Não sejamos tão pessimistas. Afinal, a formação trouxe muitas coisas positivas levando o docente a não entrar no marasmo. O que mais terá faltado? Se calhar até há uma certa responsabilidade da tutela ao não ter podido ou querido implementar um sistema de mais rigor na avaliação dos formandos e da formação. Apesar de alguns erros, creio que na nossa área sempre existiu alguma reflexão articulada com o CFAE. Essa articulação permitiu que, dentro do possível, a formação atendesse ao desenvolvimento pessoal, ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional. Por isso, a construção dos planos era da responsabilidade do centro mas sem nunca deixar de auscultar a escola e os docentes. E a formação ia correspondendo às necessidades sentidas pelos docentes de conhecerem novas práticas que os levassem a aperfeiçoar os seus desempenhos. E reconheço que a área da informática foi uma primeira alavanca importante para muitos professores que hoje dominam as novas tecnologias e muito ficam a dever a estas primeiras formações. E hoje, passados estes anos, é altura de os Centros de Formação de Associação de Escolas repensarem o contexto das práticas até ao momento presente e transformarem as possíveis intenções



futuras em atenções mais vincadas ao processo de formação contínua e aos processos que eventualmente possam garantir-lhes a dignificação e, possivelmente, uma outra autonomia de eficácia e fiabilidade.

**G3.A** – E, desculpa lá, é preciso referir que os próprios centros também foram evoluindo ao longo do tempo no que respeita às modalidades oferecidas. Lembro que aqui o nosso centro, a partir de 2003 ou 2004, apostou muito em Oficinas e Círculo de Estudos. As razões dessa mudança situavam-se na noção que havia em discutir e investigar melhor os problemas da escola e correspondia a necessidades de mudança de práticas profissionais e de procedimentos de acção.

**G3.C** – É verdade.

**G3.B** – A formação, em muitos casos, é verdade, proporcionava o questionamento na mudança das práticas profissionais e possibilitava o incremento de uma cultura democrática e de colegialidade. E é óbvio que tenho de reconhecer que a formação contínua veio consolidar o espírito de grupo e a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade. Portanto, de um modo geral, a formação foi positiva.

**A: E esse trabalho continua nos dias de hoje?**

**G3.B** – Penso que sim, mas há que referir o seguinte. Quando há a junção destes centros de formação e passa a haver um centro de formação que aglutina uma zona geográfica maior deixou de haver melhor articulação com as escolas e os docentes. Aos poucos apercebemo-nos de um maior distanciamento. E este é um aspecto negativo. Dantes havia uma maior ligação aos professores, uma maior proximidade e isso é comentado frequentemente pelos colegas.

**G3.A** – Um dos aspectos negativos também, não só ao nível dos centros de formação de associação de escolas mas a outros níveis, é a desumanização do nosso sistema educativo. Nós temos uma tutela e as referências intermédias devem servir para humanizar o sistema porque um sistema humanizado é mais empático. E isto do ponto de vista pedagógico é importante porque estamos a lidar com pessoas, com aspectos cívicos.

**G3.C** – E já que sou eu que estou mais virada para os pontos menos positivos também

não quero deixar de dizer que uma das debilidades do sistema de formação era o reduzido impacto nas organizações escolares até pela dificuldade...ou incapacidade...ou desleixo que as escolas tiveram em entender e criar Planos de Formação de Escola, deixando ao sabor do individual a realização da formação.

**G3.B** – Sim. Apesar de a nossa escola até ser um bom exemplo, tenho de reconhecer que algumas das escolas da região não o praticavam e deixavam essa tarefa para a opção de cada docente. Mas, ainda voltando a outros aspectos, penso que o ponto mais negativo será eventualmente na dificuldade de encontrar formadores em algumas áreas específicas. O recrutamento era difícil porque estamos numa zona mais periférica porque se estivéssemos no centro de Lisboa ou numa cidade com uma localização mais apetecível, provavelmente seria mais fácil. Não quer dizer que teríamos formadores melhores mas haveria mais possibilidades de recursos. O ensino superior nestas zonas aparece há meia dúzia de anos e não temos ainda um relacionamento com o ensino superior que possa colmatar algumas lacunas. E este é um dos aspectos a melhorar.

**G3.A** – Apesar de tudo, eu nunca me senti prejudicada. E do ponto de vista do trabalho ao nível curricular, da parte pedagógica e didáctica, conseguimos alguns formadores até da ESE de Lisboa, até formações de dicção e colocação de voz, que tanto precisamos, e foi possível realizar. Por isso, o que o centro organizou em articulação com as escolas foi muito positivo.

**A: Confirma então que a escola já se organizava. De que modo?**

**G3.A** – Sim, sempre fizemos um trabalho de planeamento. O Despacho veio colocar no papel o que já era feito, pelo menos por nós, através dos grupos disciplinares, quer dos departamentos, quer das direcções de turma, quer dos representantes do pessoal não docente, quer do conselho pedagógico que reunia as propostas e apresentava ao centro de formação.

**G3.B** – Pelo menos na nossa realidade local. E é nesse que podemos manifestar a nossa opinião.

**A: Quer dizer que os colegas colaboravam, davam sugestões...**

**G3.C** – Sempre. Aliás, a frequência com que algumas reuniões eram feitas já iam nesse

sentido, com uma periodicidade mensal. Eu própria fiz parte dessas reuniões, como elemento do Conselho Pedagógico, e sempre foram pedidas às pessoas sugestões, quer de acções, quer de formadores. As escolas quando apresentavam as suas propostas já incluíam a possibilidade de formadores adequados ao tema, conforme o que outros colegas foram sugerindo de nomes que conheciam. Um procedimento que este Despacho agora vem pôr no papel. E é preciso recordar que o próprio centro tinha o cuidado de auscultar os colegas. Havia formações que se pretendiam realizar e esse levantamento era feito.

**G3.B** - Todos sabemos que as coisas nem sempre mudam por decreto... Por exemplo, já antes havia a orientação de que as escolas deviam construir os seus planos de formação, agora com a publicação desses despachos aquilo que era uma simples orientação passou a obrigação... mas será que, apesar disso, as escolas assumiram essa responsabilidade? Claro que antes desses despachos já havia escolas que cumpriam, agora serão mais algumas... Afinal bastou a publicação desses despachos para as coisas mudarem (um pouco) na cultura das escolas relativamente a esta problemática. Só por isso valeu a pena ter-se “lembrado” às escolas através de um despacho quais eram as suas obrigações em matéria de formação dos seus recursos humanos!

**A:** **E essas propostas apontavam mais para as necessidades individuais, do grupo disciplinar, e menos no sentido da escola como organização?**

**G3.A** – Penso que não e vou explicar porquê. É que eu, pessoalmente, tive oportunidade de fazer formação de âmbito geral que o centro teve a preocupação de me facultar.

**A:** **Será?**

**G3.A** – Mas é verdade. Eu tive a oportunidade de fazer formação sobre gestão escolar, sobre gestão curricular, na área das metodologias... Portanto, tudo o que foi de âmbito geral, tive a possibilidade de aceder a várias formações e, no âmbito específico, tive a possibilidade de manifestar a opinião relativamente às minhas necessidades. É verdade que as propostas chegavam ao Conselho Pedagógico com as opiniões dos vários departamentos e juntavam-se essas propostas e competia ao Pedagógico a elaboração de um plano de escola que era, nem mais nem menos, o que preconiza o actual Despacho. Obviamente que depois esta proposta era entregue, via Comissão Pedagógica do Centro, solicitando que *“olhem, vejam lá se arranjam maneira de nos proporcionar esta ou*

*aquela acção de formação.” Queríamos promover uma acção num determinado âmbito e, grande parte das vezes, isso conseguia-se.*

**G3.B** – E havia inclusive uma boa articulação entre os centros da zona. Assim, havia colegas que vinham de outros concelhos às nossas acções e também nós frequentávamos algumas nesses centros. E isso era importante no caso de grupos onde o número de docentes era menor e, por isso, só desta maneira podiam aceder a formações. Era um bom trabalho em rede.

**G3.C** – E é aqui que também se estão a criar algumas barreiras às dinâmicas familiares e pessoais que são importantes. Fazemos formação em regime pós-laboral e quanto maior é a distância mais dificuldade temos em gerir os horários.

**A: Ainda voltando atrás, nunca sentiram que os colegas tenham feito formação apenas pelos créditos?**

**G3.A** – Não. Até porque tínhamos sempre várias hipóteses de escolha e houve colegas que chegaram a ultrapassar o número de créditos necessários à progressão. Eu consegui fazer formação ultrapassando créditos porque, do ponto de vista profissional, me interessavam.

**G3.B** – Aliás, nós tivemos na nossa escola muitas pessoas do 10º ano escalão, em que já não progrediam mais, e continuavam a fazer formação. Portanto eram pessoas que, naquele momento, já não precisavam e faziam. Porquê e com que objectivo? Apenas no intuito de melhorar os seus conhecimentos. Era uma mais valia para cada um. É óbvio que nem toda a gente fez isso.

**G3.C** – Sei que os créditos pesaram em algumas opções mas também sei que houve colegas a frequentarem acções pelos temas e pela qualidade dos formadores.

**A: Com a publicação do Despacho, algo mudou? O que tem sido feito na escola após a sua publicação?**

**G3.B** – Pouco ou nada. Nós vamos continuar a fazer tudo de barato e para o estado. O nosso plano de formação contém exactamente o que queremos, o que necessitamos, o

que queremos mas depois podemos não ter meios para o levar à prática. Sem haver financiamento das acções e com os orçamentos reduzidos de que dispomos pela escola inviabilizam a maior parte das acções e das áreas de intervenção preconizadas. Se continuarmos a ter dúvidas em relação à formação que nos pode ser oferecida pelos Centros, as coisas vão correr menos bem, infelizmente, e por isso é que digo que pode ser utópico. A formação devia ser um investimento para o ensino em Portugal, um investimento para a tutela, e isso parece estar presente no Despacho mas, na prática, estamos perante muitas indefinições e já com muita oferta de formação auto-financiada. Ora, a formação deve ser muito mais do que um investimento pessoal, e deve ser uma mais valia para a prática docente.

**G3.A** – A formação não é feita para belo prazer do docente, é feita porque entende que pode contribuir para a melhoria da sua prática, porque lhe é imposta em termos de avaliação e, consequentemente, porque a formação vincula-o à progressão ou não progressão.

**G3.B** – Ainda voltando ao que disse atrás, a formação que se realizou nesta escola para a área da saúde, o G8, foi um dos exemplos em como a nossa escola já se organizava em termos de necessidades de formação e respondia com recursos da própria escola. É verdade que o formador não ganhou mas nós, os professores, aprendemos e aplicámos. Se isto se puder aplicar a outras pessoas, pode haver formação noutras áreas e, se calhar, estamos a entrar muito por estas expectativas e estamos a ser muito optimistas. Temos uma experiência que nos mostra que podemos caminhar bem. Embora fosse importante que não desaparecesse o apoio do centro de formação.

**G3.C** – Afinal a formação contínua deve ser, em primeiro lugar, uma oportunidade para responder aos diagnósticos feitos pelas escolas, a partir dos interesses manifestados pelas escolas e pelos docentes, considerados individualmente e integrados no seu Departamento, Grupo disciplinar ou escola/agrupamento. Sinto que devemos apoiar a iniciativa das escolas, estimular projectos de investigação-acção e a auto-formação dos docentes e evitar algum centralismo exagerado da tutela! O ministério impõe, temos de cumprir... fica a faltar a vontade das escolas e das suas necessidades diagnosticadas.

**A: Há sobrecarga de trabalho?**

**G3.A** – Sim. E isso vai levar para que se possa viabilizar um projecto educativo se não tivermos um destes pilares, que é a formação, o projecto não se concretiza. E lá vem o nosso brio profissional e vamos fazer as horas que for preciso para levar por diante o projecto.

**G3.B** – Um outro aspecto que devia ser revisto tem a ver com a periodicidade. É que a formação tem um enquadramento de ano civil e deveria ser de ano lectivo. É um ponto que o pode tornar pouco exequível. No caso de um projecto, na modalidade de Oficina que se inicie em Setembro, vai ter dificuldade em se concretizar ao longo do ano. Nós estamos a desenvolver trabalho contextualizado, faz parte de uma formação contínua e depois deparamo-nos com um desfasamento porque a formação não poderá ir para além de Janeiro.

**G3.A** – Ora, há dois anos, fomos incumbidas, em Comissão Pedagógica, para integrar um grupo que iria elaborar o projecto educativo da escola. Ora este foi o ponto de partida. A partir de então, fizemos o diagnóstico da situação e elaborámos um projecto que foi possível e incluímos algumas áreas de formação. O projecto de formação “G8” na área da saúde já é fruto desse trabalho que decorreu ao longo de todo o ano lectivo.

**G3.B** – Posto isto, o projecto educativo que saiu das nossas mãos, foi aprovado e deixou de ser um projecto nosso e passou a ser o da escola. Quando muda a Direcção, o novo director toma como ponto de partida o projecto educativo que tinha. Foram inseridos alguns reajustamentos mas o essencial manteve-se. Creio que foi o ponto da caracterização que sofreu algumas alterações.

**G3.C** – Sim, a caracterização. Agora o plano de formação da escola foi elaborado o ano passado e surgiu na sequência de um levantamento de necessidades que foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico e foi apresentado ao Centro de Formação na expectativa de uma resposta positiva. Praticamente, foi quase ao mesmo tempo que saía a legislação.

**G3.B** – Ou seja, sem darmos por isso, nós já estávamos integrados na nova legislação. Após a publicação, apresentamos um plano mais elaborado e contendo mais propostas de acordo com o levantamento de necessidades que efectuámos. Foram tidas em conta algumas das acções mas não foi possível corresponder à sua totalidade e, depois disso,

ninguém mais pegou naquele plano. E foi pena porque todos os departamentos colaboraram na sua construção, os responsáveis do pessoal não docente e outros agentes, todos colaboraram no levantamento de necessidades e ninguém se conseguiu dar cumprimento a todas essas propostas. A cada ano que passa, algumas dessas coisas estão a ser feitas, nomeadamente a autoavaliação da escola em que muitos dados estão a ser tratados embora ainda não tenha chegado a todos os sectores da escola.

**G3.A** – Provavelmente, no final do ano lectivo haverá elementos que permitirão modificar alguma coisa para melhorar o que estiver menos bem. Há que pensar o que é que há a fazer no próximo ano. É bom pensar no que se fez bem, no que se fez mal.

**A: Boas perspectivas de futuro?**

**G3.A** – Tal como quando os centros de formação apareceram e que nós tivemos tantas dúvidas em relação à sua função e ao trabalho que iria desenvolver e que, a pouco e pouco, começámos a verificar que as coisas progrediam... temos de ter alguma esperança. Pode ser que algo de novo venha. Neste momento, atrever-me-ia a dizer que houve um regredir no que estava a ser feito. Sinceramente, penso que ficámos um bocado estagnados. Estávamos com alguma dinâmica e essa dinâmica neste momento esta quase nula. Estamos um pouco dependentes e sem saber o que fazer, que ajuda pedir, como vai ser, que plano apresentar e quando... Eu sinto que estamos mais parados do que estávamos há dois anos atrás. Ora se quisermos ser optimistas, teremos de acreditar que isto vai ser ultrapassado.

**G3.B** – A questão filosófica que está por detrás do Despacho é importante, é boa, é positiva. Depois, as questões da sua implementação são pouco exequíveis. E as coisas só poderão ser positivas, no sentido de se conseguir a qualidade, quando se consegue ter a percepção de que para juntarmos o que idealizamos temos que munir as pessoas e as escolas de meios para que o possam fazer. Só assim é que pode ser exequível e só assim é que pode haver a qualidade que se pretende. Caso contrário, é utópico.

**A: E aí a culpa será das escolas, do sistema político...**

**G3.C** – Eu penso que a falta de exequibilidade deste novo sistema tem a ver com o

investimento pessoal que é necessário haver para implementar tudo isto. É que, de facto, as pessoas não têm horas suficientes em tempo útil, porque temos de perceber que os docentes têm uma carga horária lectiva e uma carga horária não lectiva, e não se entenda isto como fugir às responsabilidades, só que um docente que tem as suas horas lectivas todas preenchidas e que tem determinado número de horas não lectivas para levar o projecto educativo dos alunos para a frente e a bom porto tem de investir todas aquelas e mais algumas. Nós sabemos, quem está no terreno sabe que não são só as horas não lectivas diárias que permitem fazer uma boa planificação, uma boa avaliação. Todos damos mais que isso. E por isso, tudo isto mexe com direitos e deveres. Mesmo quem tem reduções de horário, sabemos que há coisas que não cabem em determinadas horas. Daí a falta de exequibilidade que começa na possibilidade de funcionamento do grupo de trabalho para a elaboração de um plano de formação.

**G3.A** – E aqui volto à questão da estrutura dos anteriores centros em que a proximidade permitia maior discussão, maior aprofundamento destas questões, com reuniões mais frequentes, originando uma maior dinâmica. Havia da parte do centro e dos representantes das escolas uma força como que uma “*corrente eléctrica*” em que se motivavam uns aos outros. Neste momento, sinto uma falta de ligação do centro com as escolas e das escolas entre si porque a distância entre elas é muito maior.

**G3.B** – A organização da formação exige aspectos de ordem burocrática e de ordem prática. Se houver maior proximidade no terreno, mais facilmente as pessoas conseguem organizar-se. As coisas não podem ser ditas sem ficarem escritas, têm de ser passadas para o papel. E é nesta passagem para o papel que se ocupa muitas horas para as quais nós temos disponibilidade. Tudo tem de ser registado. Se os centros estivessem mais próximos permitiriam um sistema organizacional mais funcional e maior interactividade. Quer queiramos quer não, um projecto educativo acaba por ter uma dinâmica regional.

**G3.C** – Mas a organização e a credibilidade de uma formação passa por outros factores. Para além da avaliação quantitativa, discutível mas talvez importante, esta questão de credibilidade passa sobretudo por uma bem clara definição dos conteúdos e tarefas da formação e por uma cultura de exigência e de trabalho que aposte na diferenciação. E a dinâmica regional terá de passar por mais autonomia quanto à questão dos horários da formação. Se são as escolas que apresentam os seus planos de formação e são, de algum



modo, responsáveis pela sua execução então também deveriam criar condições, em particular as direcções das escolas, para que a formação dos professores (pelo menos, parte dela) pudesse decorrer na componente não-lectiva do seu horário de trabalho.

**G3.A** – A própria acção que tivemos sobre construção de planos de formação deu-nos a ideia, em algumas reflexões, de haver algumas afinidades mas também muitas diferenças entre escolas. Nem todos tiveram a mesma apreciação por parte das escolas.

**A: Mas voltando ao temas e à sua eventual uniformidade ou não entre escolas.**

**G3.A** – Sim e volto à acção que frequentámos. Num dos debates, surge a questão da indisciplina na escola e encontrámos escolas com uma realidade idêntica à nossa mas também vimos uma outra colega que apresentou um trabalho e referiu um a dois casos de indisciplina na sua escola. Ora, nós conseguimos identificar um a dois mas é por turma. Por isso, a diferença é notória mas também na diferença nasce a diferença.

**G3.B** – A tal filosofia que está por detrás da construção do currículo, da construção do projecto educativo tendo em conta o que se pretende em determinada contextualização. Portanto, aí está o aspecto positivo deste sistema. Agora para que isto aconteça tem de ser exequível e as coisas não se fazem no ar.

**G3.A** – Neste momento, nós temos uma proposta de plano de formação elaborado por nós, o ano passado, que ainda não foi totalmente concretizado. Mas há outros aspectos que também torna o processo moroso e cria alguns constrangimentos porque as colocações dos professores originam alguma instabilidade. Este ano houve quadros que alteraram significativamente, houve muitas mudanças não só pelas mudanças de escola mas também pela aposentação de outros. Não quer dizer que daqui a três ou quatro anos não possamos ter um corpo docente estabilizado como já esteve. É importante dizer que nós temos boas experiências, nós já estávamos no bom caminho.

**G3.C** – Assim nos dêem condições para o levar por diante.

**G3.B** – Mas agora uma outra questão. Está prevista alguma redução para os docentes que desenvolvem o projecto de formação, que tenham horas específicas para isso? Não, não está nada regulamentado. É outra falha no processo.

**A: Tendo em conta o vosso entusiasmo e acreditando que a formação é importante, que perspectivas antevêem?**

**G3.B** – Claro que a formação é importante e terá repercussões a todos os níveis. É uma mais valia pessoal. Nós sentimo-nos bem connosco próprios e a nível dos conhecimentos que obtemos, sentimos que sabemos. Essa é a primeira coisa. Depois é extensivo a todos, aos funcionários e à escola em geral. Todas as pessoas que estão envolvidas no sistema educativo como em qualquer sistema, para elas a formação é sempre importante. A educação e formação ao longo da vida deve fazer parte de qualquer ser humano.

**G3.A** – Mas para além disso, não tem implicações directas só na qualidade do ensino mas também na qualidade de vida das próprias comunidades e isto já é ser idealista. É levar os aspectos formativos àquilo que gostaríamos que eles fossem. Se eu estou, com o que aprendo, a conseguir modificar comportamentos nos meus alunos e se com isso consigo alterar comportamentos ao nível do agregado familiar, isto no sistema de círculos policêntricos acaba por ser abrangente e ter implicações na comunidade local. Até porque os projectos educativos, sendo contextualizados, têm de ter isto em conta.

**G3.B** – Na minha opinião, a proposta de futuro é válida desde que haja articulação entre as necessidades dos docentes, das escolas e das que foram identificadas pelo Ministério. Por um lado, eu tenho o direito de fazer as minhas escolhas pessoais e profissionais, por outro lado os centros têm de ter a capacidade de resposta para aquilo que lhes é exigido. Do ponto de vista legal, há um carácter de uma obrigatoriedade e terá de haver entidades que se responsabilizem por proporcionar essas acções de forma a conseguirem que as pessoas possam responder ao que lhes é exigido, porque se não estão a exigir aos professores mais obra do que tarefa. Eu não posso exigir de determinada pessoa alguma coisa que, do ponto de vista pessoal, lhe interessa sem lhe facultar os meios para que ela possa responder bem. Eu posso dizer que eu quero que tu ou tu ou tu...tenhas capacidade para me responder a isto, eu terei de lhe facultar os meios para que ela possa responder por isso.

**G3.C** – E neste ponto, não queria deixar de afirmar a minha discórdia sobre algo que paira como uma possibilidade de serem os docentes a suportarem os custos da formação. Se me vai perguntar se concordo com o auto-financiamento da formação

digolhe já que não concordo, embora a aceite dentro de certas regras. Eu acho que em situações de falta de financiamento público, não devem ser os formandos a suportar a totalidade dos custos da formação contínua, a tutela deve igualmente assumir essa responsabilidade, seja directamente seja através do reforço dos orçamentos das escolas. É preciso não esquecer que a formação contínua não se destina exclusivamente a dar resposta a necessidades de actualização dos professores e de progressão na carreira, visa também responder às necessidades melhoria do sistema educativo e da escola enquanto organização.

**A – Neste momento, será que haverá alguma questão que gostariam de acrescentar, que considerem importante e que não tenha sido abordada?**

**G3.A** – Não. Acreditamos que as escolas e os CFAE vão ultrapassar os momentos mais difíceis e, em conjunto, tomarão as melhores opções de acordo com os respectivos projectos educativos.

**G3.B** – E para os CFAEs não será obrigatório que conheçam em pormenor esses projectos. O importante é haver boa articulação com as escolas para que os centros sejam os pólos dinamizadores na procura de respostas às solicitações das escolas. A escola, nos últimos anos, foi mudando ao nível da própria formação e, portanto, poderá haver algum reajustamento no actual Despacho a bem de todos. Uma coisa é muito clara: a importância da formação contínua não deve desaparecer dos nossos objectivos. E afinal continua a integrar o processo de avaliação de desempenho e de progressão na carreira. A formação desenvolvida pelos CFAE'S deve responder aos Projectos Educativos das suas escolas associadas e respectivos Planos de Formação e corresponder por essa via ao objectivo de sucesso do Projecto Educativo. Por esta via se garantirá a formação efectiva e necessária às mudanças em todas as escolas e logicamente com ela, uma componente da progressão na carreira.

**G3.C** – Também creio que abordámos o essencial.

**A – Gostaria de agradecer mais uma vez a vossa disponibilidade e garantir, mais uma vez, a confidencialidade dos dados.**

**G3.A/G3.B/G3.C**– Foi um prazer.



## **Transcrição da entrevista realizada ao grupo responsável pelo plano de formação da escola xxx (23-06-2010)**

**A – Entrevistador**

**Entrevistado 1 (G4.A)**

**Entrevistado 2 (G4.B)**

Os colegas **G4.A** e **G4.B** concordaram, desde o primeiro momento, em conceder esta entrevista. A entrevista decorreu numa sala de reuniões cedida pela Direcção da escola. O nosso diálogo decorreu de forma descontraída, procurando “dar a palavra” aos entrevistados, de forma organizada. Uma conversa prévia e descontraída permitiu aflorar os principais temas, contextualizando os blocos temáticos.

**A: Começo por agradecer a vossa disponibilidade e autorização para efectuar a gravação, pelo que podemos partir para a análise do tema proposto. Um tema que já conhecem e, por isso, acredito que partiremos à descoberta de aspectos que marcaram a formação contínua ao longo dos últimos anos e conhecer, na vossa opinião, os factores que terão contribuído para níveis de satisfação ou de insatisfação face às necessidades sentidas quer pelos docentes quer pelas escolas, enquanto organização. É um tema muito geral que, provavelmente, nos coloca algumas reticências, algumas questões de futuro perante os desafios do novo ECD e, complementarmente, no que respeita à avaliação de desempenho.**

**Começaria por perguntar quais as virtualidades que vocês identificam na formação contínua realizada ao longo dos últimos anos?**

**G4.A** – Começarei por dizer que a formação contínua é imprescindível a qualquer propósito de renovação educacional, devendo constituir um poderoso instrumento para ultrapassar obstáculos ao ensino de qualidade. É certo que este sistema de formação permitiu, ainda, a articulação entre os diferentes níveis de ensino não superior, através da sua representação e presença nas Comissões Pedagógicas onde se discutiam os planos de formação. Por isso, creio que houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola no intuito de corresponder a desafios que se lhes iam sendo colocados.

**G4.B** – Posso dizer que, ao longo dos últimos anos, houve uma evolução positiva, em termos de qualidade das acções e da resposta às necessidades dos docentes e das escolas. Numa fase inicial, ainda havia muita coisa que estava a ser pensada e repensada mas, pessoalmente, penso que a filosofia que esteve por detrás foi boa. Proporcionou a aquisição de conhecimentos e de aptidões que contribuem para o desenvolvimento da competência profissional. Permitiu o enquadramento, a contextualização e foi ao encontro do que são as filosofias pedagógicas.

**A: E quais consideram terem sido os pontos menos fortes?**

**G4.A** – Um dos aspectos negativos, não só ao nível dos centros de formação de associação de escolas mas a outros níveis, é o enfoque não ter sido dado à escola. O que acontecia era que os docentes ficavam entregues a si próprios sem haver uma verdadeira articulação entre a escola e o Centro de Formação. Havia desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa.

**G4.B** – É verdade que as ofertas formativas afastavam-se, quase sempre, das necessidades dos professores ou dos problemas das escolas. Os objectivos da formação contínua eram contaminados pela questão da obtenção dos créditos conferidos para a progressão na carreira. O desenvolvimento do sistema de formação era determinado, por vezes, por uma lógica subordinada a critérios que sustentavam mecanismos da acreditação.

**A: E como é que a escola se organizou até aqui na planificação da formação contínua?**

**G4.A** – De um modo geral, procurou ir ao encontro das necessidades de formação manifestadas pelos docentes e não docentes através de inquéritos e auscultação dos grupos disciplinares. É verdade que os inquéritos realizados foram organizados pelo Centro de formação. Aqui a escola deveria ter sido mais activa e não foi. Apesar disso, houve algum esforço no sentido de identificar os aspectos negativos e procurar melhorá-los.

**G4.B** – Houve sempre partilha quer de necessidades quer de possibilidades em termos de facultar a formação e sempre se tentou aferir esses vários pontos de forma a que os docentes pudessem manifestar as suas necessidades em termos de formação e, por outro lado, o centro pudesse ter em conta todos esses aspectos para no conjunto reunir tudo o que se conseguir. Por isso, em alguns anos ainda foi possível organizar reuniões para preparação de um dossier a apresentar ao centro com um esboço de formação mais

adequada à nossa escola. Mas, na prática, temos de reconhecer que o que acontecia era sempre perguntarmos ao centro quais as acções previstas para o respectivo ano a fim de nos podermos inscrever. Eu diria mais. O que mais se ouvia na escola era “quando é que abrem inscrições para as acções?”

**A: Quer dizer que havia uma frágil articulação com o CFAE?**

**G4.B** – Sim. Creio que na nossa escola existiu uma reduzida reflexão articulada com o CFAE. Por isso, a construção dos planos era da responsabilidade do centro mas sem nunca deixar de auscultar a escola e os docentes, mas esta auscultação nem sempre obtinha os melhores resultados. E a formação, diria, quase nunca correspondia às necessidades sentidas pelos docentes de conhecerem novas práticas que os levassem a aperfeiçoar os seus desempenhos. E reconheço que até a área da informática funcionou aquém das expectativas.

**A: E as áreas específicas?**

**G4.A** – Pouco ou nada. Apesar de tudo, eu nunca me senti prejudicada, pois acabava por procurar de alguma maneira. O que digo refiro-me essencialmente ao papel da escola, enquanto entidade dinamizadora das necessidades sentidas pelos docentes e pela escola. Do ponto de vista do trabalho ao nível curricular, da parte pedagógica e didáctica, pouco conseguimos. Valeu-nos o Centro que foi organizando algumas em articulação com outras escolas, o que foi muito positivo.

**A: Mas que razões identificam para esse cenário?**

**G4.A** – Tudo a que nos referimos pertence à fase dos anos noventa até cerca de 2004. Foi pena que nem todos os grupos tenham colaborado no levantamento de necessidades. Nesta fase, cada um estava fechado no seu casulo. Professores ficam muito isolados e as coisas não funcionaram bem. Portanto isso foi muito importante. Mas a vida é assim, não há escolas dinâmicas, há grupos de professores dinâmicos. E aqui tudo falhou.

**G4.B** – Mas também não vamos ser tão pessimistas porque a partir daí, as coisas mudaram e ainda bem. A dinâmica da escola alterou-se apesar de considerar que os colegas continuavam a fazer formação só pelo intuito de obtenção de créditos. Mas, tenho de reconhecer que já surgiam propostas dos grupos, começava a haver outra dinâmica. Disso, não tenho dúvidas disso. E apesar dos professores continuarem a fazer formação com o objectivo de progredir na carreira, isso é legítimo. Nesta altura, apesar de haver acções que se repetiam, considero que o saldo é positivo e o facto de os professores fazerem a formação por causa dos créditos não impediu que o resultado

final fosse positivo.

**G4.A** – Era o início de uma nova era.

**A: A escola começava a preparar o seu plano. De que modo?**

**G4.A** – Em primeiro lugar, solicitando aos grupos para se pronunciarem sobre as necessidades de formação. Depois de os grupos mencionarem, basicamente, as necessidades de formação na área que leccionavam e, eventualmente, uma ou outra formação que teoricamente eles consideravam como interessante e dava-se início ao primeiro esboço do plano. No interior do Conselho Pedagógico, era criado um grupo de trabalho que tinha por função reunir todos esses contributos e definir o plano a apresentar ao Centro, através do representante na comissão pedagógica.

**G4.B** – Começava a aparecer um modelo de organização mais consentâneo com a nossa realidade. O grupo foi constituído por proposta do presidente do conselho pedagógico, tendo por base a sua anuência. O plano teve por base as indicações referidas, depois de auscultados os próprios órgãos da escola que, com base nos vários documentos que têm, identificam necessidades de formação. Uma primeira proposta é reformulada a par da auscultação do pessoal auxiliar de acção educativa e do pessoal dos serviços administrativos e de outros que eles próprios propõem e que é incluída no plano de formação. Depois, no âmbito do Conselho Pedagógico, são identificadas outras necessidades, são identificados os objectivos e depois são retiradas as que se sobrepõem ou as que não se considerem pertinentes e são retiradas do plano e é reconstruído o plano final. E a partir daqui inicia-se o diálogo com o Centro de Formação.

**G4.A** – E agora, após a publicação do Despacho, as coisas estão a funcionar melhor. Já foi proposta formação específica e que alguns já frequentaram. O diagnóstico de necessidades foi realizado a partir das fragilidades detectadas no Projecto educativo.

**A: Houve levantamento de necessidades de formação? Por quem? ...**

**G4.B** – O plano foi elaborado tendo por base o PE e o levantamento de necessidades dos profissionais da escola. A equipa de elaboração do plano de formação utilizou um questionário, actas, auto-avaliação dos profissionais da escola, auto-avaliação da escola e conversas informais.



**G4.A** – Com a própria avaliação externa, também identificámos algumas necessidades de formação. No entanto, em termos da análise do nosso plano, isso não foi muito pertinente. A grande preocupação da escola e dos professores é a questão do insucesso escolar e a questão das regras comportamentais dos alunos e a questão de alargar as novas tecnologias de comunicação e informação a todos os sectores da comunidade escolar. Uma outra coisa que é muito importante e que não se pode deixar de referenciar que é a questão das relações interpessoais. Tal como muitas outras escolas, estas são áreas que gostávamos de apostar.

**G4.A** – O plano foi elaborado para corresponder a um plano de formação por parte do CFAE mas estamos abertos a estabelecer outras parcerias, nomeadamente, instituições de ensino superior, por pessoas internas à escola, ou outras entidades sujeitas a processos de acreditação.

**G4.B** – Muito gostaríamos que a oferta formativa do CFAE correspondesse às propostas do plano de formação da escola. Seria sinal de uma boa articulação entre a escola e o centro.

**A: Acreditam que o plano poderá melhorar a qualidade da escola?**

**G4.B** – Muito gostaríamos que a promoção de uma formação participada e integrada num percurso de desenvolvimento profissional, constituísse um marco importante para fomentar a profissionalidade docente, melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. Com o nosso plano, pretende-se colmatar os pontos fracos diagnosticados e reforçar as competências que visam a adaptação dos profissionais às constantes alterações decorrentes da evolução do sistema educativo e da sociedade em geral.

**G4.A** –A formação contínua surge, assim, como via privilegiada para a análise e transformação de práticas, na óptica do paradigma do crescimento e do desenvolvimento da competência profissional dos professores.

**A: Foi, então, em boa hora que surgiu a publicação do Despacho?**

**G4.A** – Para nós foi, apesar de desde o ano 2004 ter havido uma melhoria significativa.

**G4.B** – E veio formalizar uma coisa: que as escolas têm de ter plano de formação e apresentá-lo à comunidade em que se inserem. Neste momento, para nós, a única dificuldade reside aonde e como encontrar formação para as nossas necessidades.

**A: Esperam resposta adequada do centro?**

**G4.A** – Esperamos que o CFAE, enquanto parceiro, procure realizar acções que correspondam às necessidades de formação dos docentes e do pessoal não docente, sem esquecer as novas exigências.

**A: Prevêem a avaliação e monitorização do Plano?**

**G4.B** – Sim. Com base numa estatística das acções frequentadas, queremos analisar a relação entre as acções propostas e a oferta, a relação entre as acções frequentadas e a oferta, a média das classificações atribuídas e elaborar um inquérito sobre o nível de satisfação dos docentes (pontos fortes e fracos) relativamente a competências adquiridas, desempenho do formador, estratégias utilizadas, modalidade da formação e motivação.

**G4.A** – Perfeitamente de acordo. Por vezes fazem-se coisas e ninguém as avalia, ninguém verifica que validade têm ou não os pressupostos a que aqui chegamos.

**A: Vale a pena continuar a apostar na formação? Têm expectativas em relação ao futuro?**

**G4.B** – Sim. Partindo do pressuposto que a formação deve estar centrada na escola com a finalidade principal de resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, faz sentido a escola continuar a organizar formação contínua.

**G4.A** – E esta formação devia estar em primeiro plano. Partindo da nossa própria

avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas. E como gosto de ter uma perspectiva positiva, acredito que teremos melhores dias.

**A – Neste momento, será que haverá alguma questão que gostariam de acrescentar, que considerem importante e que não tenha sido abordada?**

**G4.A** – Não. Acreditamos que as escolas e os CFAE vão ultrapassar os momentos mais difíceis e, em conjunto, tomarão as melhores opções de acordo com os respectivos projectos educativos.

**G4.B** – Também espero que a formação contínua não desapareça dos nossos objectivos. E afinal continua a integrar o processo de avaliação de desempenho e de progressão na carreira. A formação a desenvolver deve responder aos Projectos Educativos das escolas associadas e dos respectivos Planos de Formação. Por esta via se garantirá a formação efectiva e necessária às mudanças em todas as escolas e logicamente com ela, uma componente da progressão na carreira.

**A – Gostaria de agradecer mais uma vez a vossa disponibilidade e garantir, mais uma vez, a confidencialidade dos dados.**

**G4.A/G4.B** – Foi um prazer.

### Os temas que serviram de base ao guião utilizado nas entrevistas

<b>Tema A</b>	Legitimação da entrevista e motivação de cada entrevistado sobre os objectivos da entrevista, garantindo a confidencialidade da informação e solicitar permissão para gravar a entrevista.
<b>Tema B</b>	Concepções gerais sobre a formação contínua desde os anos 90 até hoje, equacionando os aspectos positivos alcançados e os aspectos negativos constatados. São abordadas as questões relativas à articulação entre escolas e CFAE's.
<b>Tema C</b>	Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação, conhecendo os procedimentos organizativos da escola/agrupamento desde os intervenientes e fases do processo até ao levantamento de necessidades. Destaque especial às repercussões da publicação do Despacho nº 18038/2008, de 4 de Julho.
<b>Tema D</b>	Expectativas relativas à implementação do plano de formação elaborado de acordo com as necessidades da escola/agrupamento e auscultando a opinião dos intervenientes quanto ao futuro da formação.
<b>Tema E</b>	Evidenciação de outros aspectos considerados pertinentes e não abordados nas questões colocadas.

## CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Temas	Categorias	Sub-categorias
Opiniões gerais sobre a formação contínua	Aspectos positivos alcançados com a formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação
		Actualização de conhecimentos dos docentes
		Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos
		Partilha de experiências entre os professores
		Adesão entusiástica dos docentes
	Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação
		Dependência do financiamento
		Reduzido impacto ao nível da organização escola
		Ausência de avaliação
	Flutuações de valor ao longo dos anos	Períodos de incertezas
		Momentos de valorização
		Momentos de desvalorização
Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação	Articulação escolas/CFAE's	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE's
		Falta de dinâmica das escolas
		Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE's
	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	Intervenientes na elaboração do plano de formação
		Fases do processo de construção do plano
		Levantamento de necessidades
		Áreas de formação
		Articulação com o projecto educativo
	Efeitos do Despacho 18038/2008	Impacto do Despacho
		Ineficácia do Despacho
		Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação
Expectativas de implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas	Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola
		Articulação com o projecto educativo
		Estabelecimento de parcerias
		Calendarização
	Futuro da formação	Baixas expectativas
		Confiança no futuro
		Financiamento
		Articulação escolas/CFAE's
		Avaliação

## CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DE GRUPO

Temas	Categorias	Sub-categorias
Opiniões gerais sobre a formação contínua	Aspectos positivos alcançados com a formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação
		Actualização de conhecimentos dos docentes
		Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos
		Partilha de experiências entre os professores
		Adesão entusiástica dos docentes
	Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação
		Dependência do financiamento
		Reduzido impacto ao nível da organização escola
		Limitações na bolsa de formadores
Processos de construção da oferta formativa – Os planos de formação	Articulação escolas/CFAE's	Avaliação da formação
		Momentos de valorização
		Momentos de desvalorização
	Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE's
		Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE's
		Falta de dinâmica das escolas
		Intervenientes na elaboração do plano de formação
		Fases do processo de construção do plano
Expectativas na implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas	Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Levantamento de necessidades
		Áreas de formação
		Articulação com o projecto educativo
		Impacto do Despacho
	Futuro da formação	Ineficácia do Despacho
		Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação
		Autonomia da escola
		Articulação com o projecto educativo
		Estabelecimento de parcerias
		Calendarização
		Baixas expectativas
		Confiança no futuro
		Financiamento
		Articulação escolas/CFAE's
		Avaliação

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DE GRUPO COM DOCENTES DE ESCOLAS/AGRUPAMENTOS

### TEMA A: Opiniões gerais sobre a formação contínua

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Indicadores
Aspectos positivos alcançados com a formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação	<i>“Cheguei a fazer muitas(...), não porque era mais fácil mas porque me interessava”</i>	G1.B	Frequentava a formação pelo interesse e por saber mais
		<i>“fazia a acção porque me interessava, (...) porque gostava de saber mais naquela área ...”</i>	G1.B	
		<i>“a formação, ao longo dos anos e até 2008 aproximadamente, é no global positiva.”</i>	G1.A	A formação contínua foi positiva
			G2.A	
		<i>“a primeira impressão é positiva. “</i>	G2.B	
		<i>“Ah, sim, claramente positiva”</i>	G3.B	
		<i>“globalmente a formação foi positiva”</i>	G2.A	
		<i>“continuo a manter a minha opinião positiva em relação ao que se fazia”</i>	G2.B	
		<i>“sempre houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola”</i>	G2.A	A formação ia ao encontro do interesse da escola e de melhoria de práticas
		<i>“os professores tinham à sua disposição formação que lhes</i>	G3.A	

		<p><i>permitiria melhorar a sua prática”</i></p> <p><i>“este sistema de formação permitiu a articulação entre os diferentes níveis de ensino não superior”</i></p> <p><i>“Houve uma evolução significativa,(...) houve um crescendo”</i></p> <p><i>“a formação contínua veio consolidar o espírito de grupo e a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.”</i></p> <p><i>“Fez-se um investimento grande na informática, porque eram páginas de Internet, era o Excel, o Access e mais não sei o quê e eram, de facto, transdisciplinares mas, depois, a nível de algumas áreas...eu lembro-me de ver anunciadas durante muitos anos duas, três.”</i></p>	<p>G3.B</p> <p>G3.B</p> <p>G1.A</p>	<p>A formação cimentou a articulação entre níveis de ensino</p> <p>Houve uma evolução em crescendo</p> <p>Promoveu o espírito de grupo e a interdisciplinaridade</p> <p>Proporcionou um investimento nos conhecimentos da área da informática</p>
	Actualização de conhecimentos dos docentes	<p><i>“A formação contínua proporcionou certamente o ambiente adequado para a implementação da inovação curricular e novas formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas”</i></p> <p><i>“a formação trouxe muitas coisas positivas levando o docente a não entrar no marasmo.”</i></p> <p><i>“a formação contínua é imprescindível a qualquer propósito de renovação educacional, devendo constituir um poderoso instrumento para ultrapassar obstáculos ao ensino de qualidade”</i></p>	<p>G3.C</p> <p>G3.B</p> <p>G4.A</p>	<p>Implementou a inovação curricular e despoletou novas formas de organização pedagógica</p> <p>A formação trouxe novas dinâmicas de trabalho</p> <p>Contribuiu para um ensino de melhor qualidade</p>



	Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos	<p><i>“houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola”</i></p>	G3.A	A formação procurou temas de interesse para a escola
		<p><i>“Não queria aqui deixar de referir um outro aspecto que por vezes é esquecido, o do desenvolvimento pessoal, o do encontro e partilha entre os docentes (pausa)...na procura de sugestões de actividades motivadoras na sala de aula. Era importante pensar no sucesso dos alunos.”</i></p>	G3.B	Promoveu a reflexão e a partilha com os outros. Pensava-se no sucesso dos alunos
		<p><i>Mas, na minha opinião, os colegas tomavam contacto com novas experiências, novas formas de trabalhar e isso há que o realçar...e os alunos também o afirmam.</i></p>	G2.A	Adquiriam-se novas formas de trabalhar
	Partilha de experiências entre os professores	<p><i>“a formação promoveu o associativismo entre estabelecimentos de ensino, valorizou a formação solicitada pela escola...”</i></p>	G3.B	Promoveu o associativismo entre escolas
		<p><i>“desenvolvimento pessoal, o do encontro e partilha entre os docentes”</i></p>	G3.B	Houve partilha de experiências
		<p><i>“A formação, em muitos casos, é verdade, proporcionava o questionamento na mudança das práticas profissionais e possibilitava o incremento de uma cultura democrática e de colegialidade”</i></p>	G3.B	Promoveu a cultura democrática e a colegialidade
	Adesão entusiástica dos docentes	<p><i>“A formação contínua traduz-se num maior domínio, por parte do formando, relativamente à sua intervenção, dando-lhe qualidade acrescida”</i></p>	G2.A	A formação traz qualidade acrescida aos formandos
		<p><i>“houve colegas que chegaram a ultrapassar o número de créditos necessários à progressão.”</i></p>	G3.A	Alguns docentes frequentavam formação sem pensarem no crédito

		<p><i>“muitas pessoas do 10º ano escalão, (...) continuavam a fazer formação.”</i></p> <p><i>“houve colegas a frequentarem acções pelos temas e pela qualidade dos formadores.”</i></p>	<p>G3.B</p> <p>G3.C</p>	<p>O tema e a qualidade dos formadores prevaleciam</p>
Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação	<p><i>“muitas pessoas faziam acções para obter créditos”</i></p> <p><i>E recordo-me que no início das acções, (...) ouviam-se comentários do género “ eu estou aqui porque preciso do crédito e eu dizia não, eu estou aqui porque me interessava”</i></p> <p><i>“a partir dos anos 90, a grande preocupação terá sido a obtenção de créditos”</i></p> <p><i>“talvez a perversão dos créditos pudesse, por vezes, falar mais alto”</i></p> <p><i>“durante anos, muitas pessoas faziam acções apenas para obter créditos.”</i></p> <p><i>“o papel dos créditos como factor preponderante para a frequência de algumas acções, em detrimento de um interesse de frequência mais genuíno e profissionalmente motivado”</i></p> <p><i>“há a questão dos créditos de formação... a sua associação à progressão na carreira.”</i></p> <p><i>“quem criou o sistema de creditação, com uma relação muito forte entre formação e créditos, foi a estrutura ministerial”</i></p>	<p>G1.B</p> <p>G1.B</p> <p>G2.B</p> <p>G2.A</p> <p>G2.A</p> <p>G2.A</p> <p>G3.C</p> <p>G2.A</p>	<p>Havia grande preocupação com a obtenção do crédito</p> <p>A preocupação em obter o crédito impedia uma escolha adequada de acções</p> <p>A estrutura ministerial tem responsabilidades</p>

	Dependência do financiamento	<p><i>“os dinheiros provenientes dos fundos comunitários vieram criar alguma dependência e até “prepotência” de muitos Centros que passaram a ser meros gestores de dinheiros”</i></p> <p><i>“Penso que os constrangimentos orçamentais, (...)limitou a oferta”</i></p>	<p>G2.B</p> <p>G2.A</p>	Os fundos comunitários condicionaram a elaboração de planos mais consentâneos com as necessidades
	Reduzido impacto ao nível da organização escola	<p><i>“só para subir de escalão, terem de fazer acções que nada lhes diziam, Prevenção Rodoviária e outras que muitas vezes nada lhes diziam”</i></p> <p><i>“reduzido impacto na qualidade das organizações”</i></p> <p><i>“reduzido impacto nas organizações escolares até pela dificuldade...ou incapacidade...ou desleixo que as escolas tiveram em entender e criar Planos de Formação de Escola, deixando ao sabor do individual a realização da formação.”</i></p> <p><i>“as ofertas formativas afastavam-se, quase sempre, das necessidades dos professores ou dos problemas das escolas. Os objectivos da formação contínua eram contaminados pela questão da obtenção dos créditos conferidos para a progressão na carreira.”</i></p> <p><i>“a formação, diria, quase nunca correspondia às necessidades sentidas pelos docentes”</i></p>	<p>G1.B</p> <p>G2.B</p> <p>G3.C</p>	<p>As acções realizadas tinham reduzido impacto nas necessidades da escola</p> <p>Ausência de envolvimento da escola na construção dos planos de formação</p>
			G4.B	As ofertas formativas não correspondiam às necessidades de docentes e não respondiam aos problemas da escola
			G4.B	
	Limitações na bolsa de formadores	<p><i>“dificuldade de encontrar formadores em algumas áreas específicas.”</i></p> <p><i>“Cheguei a propor acções nas áreas das línguas e literaturas, (...). Os formadores não existiam, portanto, não havia oferta de formadores para corresponder à formação desejada.”</i></p>	<p>G3.B</p> <p>G1.B</p>	Era difícil encontrar formadores em algumas áreas

		<i>“Havia desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa”</i>	G4.A	Oferta formativa não era consentânea com a procura
	Avaliação da formação	<i>“há uma certa responsabilidade da tutela ao não ter podido ou querido implementar um sistema de mais rigor na avaliação dos formandos e da formação.”</i>	G3.B	A avaliação da formação teria contribuído para maior rigor na formação
Flutuações de valor ao longo dos anos	Momentos de valorização	<i>“Foram sempre identificados os aspectos negativos e procurado melhorá-los.”</i>  <i>“houve preocupação em procurar temas de interesse para a escola no intuito de corresponder a desafios que se lhes iam sendo colocados.”</i>  <i>“Proporcionou a aquisição de conhecimentos e de aptidões que contribuem para o desenvolvimento da competência profissional.”</i>  <i>“Permitiu o enquadramento, a contextualização e foi ao encontro do que são as filosofias pedagógicas”</i>  <i>“A formação contínua surge, assim, como via privilegiada para a análise e transformação de práticas, na óptica do paradigma do</i>	G3.B   G4.A   G4.B   G4.A   G4.B	Aspectos negativos são identificados   A preocupação em encontrar temas de interesse é notório   Proporcionou-se a aquisição de conhecimentos   A formação contínua contribuiu para o desenvolvimento profissional

		<i>crescimento e do desenvolvimento da competência profissional dos professores.</i>		
	Momentos de desvalorização	<p><i>“Essa da área científica era um dos pontos fracos”</i></p> <p><i>“A escola absorve em demasia os docentes não lhes dando o espaço suficiente para a formação”</i></p> <p><i>“esqueciam-se as realidades locais...Muito triste.”</i></p> <p><i>“a desumanização do nosso sistema educativo.”</i></p> <p><i>“muitas incertezas e atritos num percurso grande parte das vezes muito sinuoso e oscilante.”</i></p>	<p>G3.B</p> <p>G4.A</p> <p>G4.B</p> <p>G4.A</p> <p>G4.B</p>	<p>A área científica era um ponto fraco</p> <p>Faltava espaço para a formação</p> <p>Formação distante das realidades locais</p> <p>Formação distante das expectativas</p>

**TEMA B:** Processos de construção da oferta formativa - Os planos de formação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Indicadores</b>
Articulação Escolas/CFAEs	Controlo do plano de formação por parte dos CFAEs	<i>“os CFAEs são instituições que, tendo mantido a sua estrutura, foram os promotores da formação contínua em Portugal.”</i>	G2.B	CFAE’s – impulsionadores da formação contínua
		<i>“nem sempre o que era considerado como fundamental fazia parte do plano global do Centro. Porquê? Várias razões. Uma vez falta de formadores, pelo menos essa era a razão invocada, outras vezes por falta de financiamento suficiente e haveria que gerir prioridades com outras escolas, outras vezes sobretudo nos últimos anos, obedecendo a orientações superiores quanto a prioridades.”</i>	G3.C	O plano de formação não espelhava as prioridades das escolas
		<i>“O que mais se ouvia na escola era “quando é que abrem inscrições para as acções?””</i>	G4.B	A frequência das acções dependia da oferta do CFAE
		<i>“a formação ia correspondendo às necessidades sentidas pelos docentes de conhecerem novas práticas que os levassem a aperfeiçoar os seus desempenhos.”</i>	G3.B	Tentativa de aproximar às necessidades dos docentes
		<i>“a construção dos planos era da responsabilidade do centro mas sem nunca deixar de auscultar a escola e os docentes, mas esta auscultação nem sempre obtinha os melhores resultados”</i>	G4.B	Competia aos CFAE’s a construção dos planos de formação
		<i>“maior proximidade estrutural entre os CFAE e os agrupamentos poderia resultar numa mais esclarecida e adequada interacção entre os agentes formativos e formandos,(...)”</i>	G4.B	Maior proximidade permitiria maior articulação com as escolas

		<p><i>“Esperamos e acreditamos que o CFAE saiba ultrapassar os respectivos constrangimentos, saiba adequar-se também a responder a necessidades locais e que encontre forma de garantir igualdade de oportunidades no acesso à formação necessária em cada escola (necessariamente diferenciada).”</i></p> <p><i>“os centros têm de ter a capacidade de resposta para aquilo que lhes é exigido”</i></p>	G2.B	É expresso o desejo de articulação com as realidades das escolas
			G3.B	Os CF devem melhorar a sua capacidade de resposta
	Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAEs	<i>“o que o centro organizou em articulação com as escolas foi muito positivo.”</i>	G3.A	Articulação entre CFAE, escolas e docentes foi positivo
		<i>“boa ligação dos docentes aos centros de formação”</i>	G3.B	
		<i>“Entre a escola e o Centro sempre existiu uma boa articulação”</i>	G3.C	
		<i>“Houve sempre partilha quer de necessidades quer de possibilidades em termos de facultar a formação” (cfae)</i>	G3.C	Houve sentimento de partilha
		<i>“Contribuíram para que os professores tivessem a oportunidade de se actualizarem em vários domínios da sua actividade lectiva, tentando fazer com que se motivassem para a mudança das práticas lectivas, e para se adaptarem a novas metodologias.”</i>	G2.B	Contribuíram para a actualização de conhecimentos dos docentes
		<i>“Os CFAEs contribuíram para que muitas escolas pudessem participar em projectos de investigação e outros como os programas Sócrates, Nónio e outros que permitiram às escolas disporem dos primeiros equipamentos informáticos. “</i>	G2.B	Os CFAE’s permitiram a participação das escolas em vários projectos
		<i>“tive oportunidade de fazer formação de âmbito geral que o centro teve a preocupação de me facultar”</i>	G3.A	A construção dos planos de formação era feita em conjunto
		<i>“a construção dos planos era da responsabilidade do centro mas sem nunca deixar de auscultar a escola e os docentes.”</i>	G3.B	

		<p><i>“foi fácil formar um conjunto de acções de formação que seriam essenciais e mais valias para a escola, numa definição estratégica no plano da formação.”</i></p> <p><i>“o plano foi estruturado com base numa auscultação concreta das necessidades efectivas, pontuais e locais de formação.”</i></p> <p><i>“a formação deve ser ao longo da vida e deve ser feita em contexto, com os professores, com os funcionários e com os alunos”</i></p> <p><i>“Eu própria fiz parte dessas reuniões, como elemento do Conselho Pedagógico, e sempre foram pedidas às pessoas sugestões, quer de acções, quer de formadores.”</i></p> <p><i>“fizemos o diagnóstico da situação e elaborámos um projecto que foi possível e incluímos algumas áreas de formação”</i></p> <p><i>“a escola é que conhece as suas necessidades, tem que fazer o levantamento, fazer a auto-avaliação e depois encontrar respostas ao longo dos dois anos.”</i></p> <p><i>“a formação contínua deve ser, em primeiro lugar, uma oportunidade para responder aos diagnósticos feitos pelas escolas, a partir dos interesses manifestados pelas escolas e pelos docentes, considerados individualmente e integrados no seu Departamento, Grupo disciplinar ou escola/agrupamento”</i></p> <p><i>“Temos de reconhecer que sempre houve articulação entre a escola e o Centro. “</i></p> <p><i>“É desejável que haja articulação com o Centro e com outras escolas”</i></p> <p><i>“A articulação com o Centro é desejável porque, destes planos de formação das escolas, o Centro poderá fazer um plano global em que contemple todas as propostas que corresponderão a necessidades das escolas”</i></p>	<p>G1.A</p> <p>G2.B</p> <p>G2.B</p> <p>G3.C</p> <p>G3.A</p> <p>G1.B</p> <p>G3.C</p> <p>G1.A</p> <p>G1.A</p> <p>G2.A</p>	<p>As acções eram mais valias para a escola</p> <p>Formação em contexto</p> <p>O Conselho Pedagógico reunia sugestões dos colegas</p> <p>A escola diagnosticava e elaborava o plano de formação</p> <p>A formação contínua é uma resposta aos diagnósticos da escolas, em articulação com os centros</p> <p>Com base nas propostas de escolas, o CFAE elaborava o plano global</p>
--	--	---	---	--



		<p><i>“A participação da escola nas comissões pedagógicas do CFAE tem sido importante”</i></p> <p><i>“é importante realçar que houve inclusivamente em diversas ocasiões propostas de intervenções em didáticas específicas, bibliotecas ou seminários sobre temáticas sugeridas pela comunidade local ao Centro de Formação.”</i></p> <p><i>“boa articulação entre os centros da zona”(…) “Era um bom trabalho em rede. “</i>  <i>“na nossa escola existiu uma reduzida reflexão articulada com o CFAE.”</i></p> <p><i>“em alguns anos ainda foi possível organizar reuniões para preparação de um dossier a apresentar ao centro com um esboço de formação mais adequada à nossa escola”</i></p>	<p>G2.A</p> <p>G2.B</p> <p>G3.B</p> <p>G4.B</p>	<p>É importante a participação da escola na comissão pedagógica do centro com a apresentação de propostas</p> <p>Na região havia um bom trabalho de colaboração em rede de onde resultava um dossier com propostas</p>
	Falta de dinâmica das escolas	<p><i>“Com os Centros ainda havia a possibilidade de articulação nas respostas a algumas das necessidades sentidas mais pelos docentes do que pelas escolas que tinham um papel pouco representativo no elencar de necessidades de formação.”</i></p> <p><i>“a primeira crítica que apontaria seria (...) ao sistema que impunha de cima para baixo e deixava pouca margem de autonomia às escolas nas suas propostas. “</i></p> <p><i>“Os cartazes proliferavam pelas salas de professores e deixavam ao docente a escolha livre das acções disponibilizadas. E a escola...o que fazia? Diria, nada.”</i></p> <p><i>“o papel da escola era realmente reduzido.”</i></p> <p><i>“A formação frequentada ficou excessivamente dependente da vontade e do interesse de cada um (...) as escolas e as suas comissões pedagógicas, que tinham papel activo na relação com os CFAEs, não podem “sacudir a água do capote”.</i></p>	<p>G2.B</p> <p>G2.A</p> <p>G2.B</p> <p>G2.A</p> <p>G2.B</p> <p>G2.B</p>	<p>As escolas não procediam ao levantamento de necessidades</p> <p>As escolas sentiam que a formação era imposta</p> <p>As escolas limitavam-se a publicitar a oferta do centro</p> <p>A formação frequentada resultou da vontade e interesse de cada um</p>

		<i>“Nem sempre o funcionamento de alguns CFAES seria o melhor e muito menos a sua articulação com as escolas”</i>	G3.C	Escolas e CFAE's de costas voltadas
Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho	Intervenientes na elaboração do plano de formação	<p><i>“Há o grupo da formação que delineou o seu trabalho tendo em conta vários itens, desde os resultados da avaliação externa até os resultados de avaliação que fazemos todos os anos aos níveis de sucesso dos nossos alunos.”</i></p> <p><i>“Havia um grupo de formação, um coordenador de formação (...) procurava ir junto dos grupos pedir alguma sugestão, algumas ideias para transmitir ao Centro.</i></p> <p><i>“o papel do conselho pedagógico tem sido fundamental na inventariação e sistematização das necessidades formativas”</i></p> <p><i>“criação de um ainda incipiente gabinete de formação contínua, em estreita ligação com o Director, o Conselho Pedagógico e a Equipa do PTE.”</i></p> <p><i>“formação do grupo contemplado uma composição que integrasse formadores experientes e agentes disponíveis”</i></p> <p><i>“um grupo que se soube organizar e planear.”</i></p> <p><i>“O grupo foi constituído por proposta do presidente do conselho pedagógico, tendo por base a sua anuência.”</i></p> <p><i>“fomos escolhidas(...), pela nossa experiência anterior, pelos cargos que desempenhámos e desempenhamos, experiência de direcção de escolas”</i></p>	<p>G2.B</p> <p>G1.A</p> <p>G2.A</p> <p>G2.A</p> <p>G2.B</p> <p>G3.C</p> <p>G4.B</p> <p>G1.B</p>	<p>Foi criado um grupo de trabalho para elaborar o plano de formação</p> <p>O Conselho Pedagógico sistematizava as necessidades de formação</p> <p>Foi criado um gabinete de formação</p> <p>Um grupo constituído por colegas experientes com o intuito de organizar e planear</p>

	Fases do processo de construção do plano	<i>“Os grupos disciplinares procediam ao levantamento de necessidades que eram levadas a Conselho Pedagógico para aprovação e, posteriormente, o representante na comissão pedagógica do centro apresentava o plano da nossa escola.”</i>	G3.C	Os grupos disciplinares elencavam as suas necessidades
		<i>“através dos grupos disciplinares, quer dos departamentos, quer das direcções de turma, quer dos representantes do pessoal não docente, quer do conselho pedagógico que reunia as propostas e apresentava ao centro de formação.”</i>	G3.A	Outras estruturas da escola, incluindo o pessoal não docente, reunia as propostas
		<i>“as propostas chegavam ao Conselho Pedagógico com as opiniões dos vários departamentos e juntavam-se essas propostas e competia ao Pedagógico a elaboração de um plano de escola”</i>	G3.A	Todas as propostas eram analisadas em Conselho Pedagógico com vista à elaboração do plano de escola
		esta proposta era entregue, via Comissão Pedagógica do Centro, solicitando que <i>“olhem, vejam lá se arranjam maneira de nos proporcionar esta ou aquela acção de formação.”</i>		
		<i>“elaborámos e distribuímos inquéritos individuais a todos os departamentos.”</i>	G1.A	Utilizavam-se inquéritos individuais
		<i>“Foram lançados inquéritos individuais e pedidos de colaboração a todos os departamentos do agrupamento”</i>	G2.A	
		<i>“A equipa de elaboração do plano de formação utilizou um questionário, actas, auto-avaliação dos profissionais da escola, auto-avaliação da escola e conversas informais.”</i>	G4.B	A equipa de trabalho serviu-se de vários instrumentos na elaboração do plano de formação
	Levantamento de necessidades	<i>“houve a preocupação, por parte da gestão da escola de criar um gabinete de formação, o qual se encarregou de avaliar e auscultar as necessidades formativas”</i>	G2.A	Competia ao gabinete de formação proceder ao levantamento de necessidades
		<i>“o plano de formação da escola foi elaborado o ano passado e surgiu na sequência de um levantamento de necessidades que foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico e foi apresentado ao Centro de Formação”</i>	G3.B	
		<i>“todos os departamentos colaboraram na sua construção, os responsáveis do pessoal não docente e outros agentes, todos colaboraram no levantamento de necessidades”</i>	G4.A	Este trabalho contou com a colaboração dos departamentos e do pessoal não docente, através de inquéritos

		<p><i>“procurou ir ao encontro das necessidades de formação manifestadas pelos docentes e não docentes através de inquéritos e auscultação dos grupos disciplinares.”</i></p> <p><i>“É verdade que os inquéritos realizados foram organizados pelo Centro de formação. Aqui a escola deveria ter sido mais activa e não foi”</i></p> <p><i>“solicitando aos grupos para se pronunciarem sobre as necessidades de formação”</i></p> <p><i>“era criado um grupo de trabalho que tinha por função reunir todos esses contributos e definir o plano a apresentar ao Centro,”</i></p> <p><i>“no âmbito do Conselho Pedagógico, são identificadas outras necessidades, são identificados os objectivos e depois são retiradas as que se sobrepõem ou as que não se considerem pertinentes e são retiradas do plano e é reconstruído o plano final.”</i></p> <p><i>“Com a própria avaliação externa, também identificámos algumas necessidades de formação.”</i></p>	<p>G4.A</p> <p>G4.A</p> <p>G4.A</p> <p>G4.B</p> <p>G4.B</p> <p>G4.A</p>	<p>O grupo de trabalho reunia os contributos e definia uma proposta de plano a apresentar</p> <p>Em Conselho Pedagógico era definido o plano final</p> <p>A avaliação externa também contribuiu para a identificação de necessidades</p>
	Áreas de formação	<p><i>“a relação interpessoal, a disciplina e indisciplina, a questão de tanta coisa que é transversal e que se devia trabalhar, depois não há tempo para elas, não há espaço porque as outras se sobrepõem”</i></p> <p><i>“Antigamente, havia só nas áreas transversais e agora têm de ser os tais 2 terços nas áreas científicas. Acho que devia haver um pouco de racionalidade. “</i></p> <p><i>“queremos apoiar as áreas específicas, sem esquecer as ditas transversais.”</i></p>	<p>G1.B</p> <p>G2.A</p> <p>G3.B</p>	<p>O plano respondia a necessidades nas áreas transversais</p> <p>Hoje, o plano responde a necessidades nas áreas específicas e áreas transversais</p>

		<p><i>“área da informática foi uma primeira alavanca importante para muitos professores que hoje dominam as novas tecnologias”</i></p> <p><i>“tive a oportunidade de fazer formação sobre gestão escolar, sobre gestão curricular, na área das metodologias”</i></p> <p><i>“Do ponto de vista do trabalho ao nível curricular, da parte pedagógica e didáctica, pouco conseguimos”</i></p> <p><i>“Uma primeira proposta é reformulada a par da auscultação do pessoal auxiliar de acção educativa e do pessoal dos serviços administrativos”</i></p> <p><i>“insucesso escolar e a questão das regras comportamentais dos alunos e a questão de alargar as novas tecnologias de comunicação e informação” (...)relações interpessoais”</i></p>	G3.A	A área das TIC foi uma prioridade
			G4.A	Gestão escolar, gestão curricular e área das metodologias
			G4.B	
			G4.B	A formação dos não docentes abordou as regras comportamentais, relações interpessoais e apostou nas TIC
			G4.A	
	Articulação com o projecto educativo	<p><i>“Houve aqui uma avaliação interna da qual retirámos algumas notas de recomendação aí constantes, tivemos em conta o projecto educativo, o projecto curricular e até mesmo o plano de actividades, tudo serviu de base ao nosso trabalho.”</i></p> <p><i>“O diagnóstico de necessidades foi realizado a partir das fragilidades detectadas no Projecto educativo.”</i></p> <p><i>“é nessa base que procuramos delinear um plano de formação, agora articulado com o projecto educativo já aprovado”</i></p> <p><i>“Esse projecto educativo, específico, exige e desafia a que os agentes educativos tenham certas especificidades na sua prática, as quais podem originar necessidades formativas.”</i></p>	G1.A	Havia uma definição estratégica de princípios orientadores do plano
			G4.A	
			G2.A	O plano era elaborado em articulação com o projecto educativo
			G2.A	O projecto educativo originava necessidades formativas

		<p><i>“Porque os projectos educativos não devem ser letra morta. Devem ser documentos norteadores e alavancas estratégicas potenciadoras de sucesso”</i></p> <p><i>“O plano foi elaborado tendo por base o PE e o levantamento de necessidades dos profissionais da escola.”</i></p>	<p>G2.A</p> <p>G4.B</p>	<p>O PEE era alavanca potenciadora de sucesso</p> <p>Plano baseado no PEE e no levantamento de necessidades</p>
Efeitos do Despacho 18038/2008	Impacto do Despacho	<p><i>“a partir do ano lectivo de 2009/2010 (após publicação do Despacho) houve a preocupação, por parte da gestão da escola de criar um gabinete de formação, o qual se encarregou de avaliar e auscultar as necessidades formativas e suas características nos docentes (e não docentes) da escola e de fazer chegar o documento de planificação de intervenção estratégica ao Conselho Pedagógico, através do Director.”</i></p> <p><i>“Ajudou a reflexões importantes por parte de muitas escolas que não teriam uma cultura bem vincada no que à formação dizia respeito.”</i></p>	<p>G2.A</p> <p>G2.A</p>	<p>Proporcionou aos órgãos de gestão uma reflexão sobre os processos de construção dos planos de formação</p> <p>As escolas tomaram consciência da importância da formação contínua</p>
	Ineficácia do Despacho	<p><i>“apenas permitiu dar continuidade ao que já vínhamos a realizar, com um ou outro reajustamento”</i></p> <p><i>“deixou de haver melhor articulação com as escolas e os docentes. Aos poucos apercebemo-nos de um maior distanciamento.” (CRIAÇÃO DE MEGA CENTROS)</i></p> <p><i>“sempre fizemos um trabalho de planeamento. O Despacho veio colocar no papel o que já era feito, pelo menos por nós”</i></p> <p><i>“A questão filosófica que está por detrás do Despacho é importante, é boa, é positiva. Depois, as questões da sua implementação são pouco exequíveis”</i></p>	<p>G2.A</p> <p>G3.B</p> <p>G3.A</p> <p>G3.B</p>	<p>Trouxe pouco de novo em relação ao que se fazia</p> <p>A reorganização dos CFAE's trouxe maior distanciamento</p> <p>Deu continuidade ao que já se fazia</p> <p>Duvidam da sua exequibilidade</p>

		<p><i>“volto à questão da estrutura dos anteriores centros em que a proximidade permitia maior discussão, maior aprofundamento destas questões, com reuniões mais frequentes, originando uma maior dinâmica.”</i></p> <p><i>“Neste momento, sinto uma falta de ligação do centro com as escolas e das escolas entre si”</i></p> <p><i>“Se houver maior proximidade no terreno, mais facilmente as pessoas conseguem organizar-se”</i></p> <p><i>“Se os centros estivessem mais próximos permitiriam um sistema organizacional mais funcional e maior interactividade.”</i></p>	<p>G3.A</p> <p>G3.A</p> <p>G3.B</p> <p>G3.B</p>	<p>A proximidade dos centros trazia mais dinâmica</p> <p>Sentimento de menor aproximação entre escolas e CFAE's, diminuindo a qualidade de resposta formativa</p>
	Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação	<p><i>“Afinal bastou a publicação desses despachos para as coisas mudarem (um pouco) na cultura das escolas relativamente a esta problemática”</i></p> <p><i>“veio formalizar uma coisa: que as escolas têm de ter plano de formação e apresentá-lo à comunidade em que se inserem”</i></p> <p><i>“interessámo-nos por fazer algo que tivesse a ver com a nossa escola, que servisse a nossa escola, numa perspectiva prática e funcional. Portanto, a partir do nosso conhecimento da escola e dos documentos que temos a nível de escola apresentámos uma proposta de acção global para a nossa escola. “</i></p> <p><i>“há dois anos, fomos incumbidas, em Comissão Pedagógica, para integrar um grupo que iria elaborar o projecto educativo da escola”</i></p> <p><i>“devemos apoiar a iniciativa das escolas, estimular projectos de investigação-acção e a auto-formação dos docentes”</i></p>	<p>G3.B</p> <p>G4.B</p> <p>G1.B</p> <p>G3.A</p> <p>G3.C</p>	<p>Despoletou as escolas uma nova cultura de formação</p> <p>É preciso pensar a formação de acordo com as realidades locais</p> <p>Maior envolvimento da escola na proposta de acção global na área formativa</p> <p>Surge uma nova dinâmica de intervenção e acção</p>

			G4.B	Desejo expresso de uma formação participada e integrada num percurso de desenvolvimento profissional
		<p><i>“Muito gostaríamos que a promoção de uma formação participada e integrada num percurso de desenvolvimento profissional, constituísse um marco importante para fomentar a profissionalidade docente, melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino”</i></p> <p><i>“pretende-se colmatar os pontos fracos diagnosticados e reforçar as competências que visam a adaptação dos profissionais às constantes alterações decorrentes da evolução do sistema educativo”</i></p>	G4.B	



**TEMA C:** Expectativas na implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Indicadores</b>
Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola	<p><i>“A formação não poderá ser um acto individual e sem uma articulação com as escolas, porque nesse caso estaremos perante um modelo formativo sem sucesso.”</i></p> <p><i>“A escola tem a sua identidade, um projecto educativo e um plano de formação”</i></p> <p><i>“eu acredito que vamos conseguir, numa articulação entre a política educativa e as nossas reais necessidades”</i></p> <p><i>“Acreditamos que a formação vai continuar e que o nosso plano vai para a frente, seja por que meios for”</i></p> <p><i>“mais autonomia quanto à questão dos horários da formação.”</i></p> <p><i>“A educação e formação ao longo da vida deve fazer parte de qualquer ser humano.”</i></p> <p><i>“a formação contínua, (...) visa também responder às necessidades melhoria do sistema educativo e da escola enquanto organização.”</i></p> <p><i>“faz sentido a escola continuar a organizar formação contínua.”</i></p>	<p>G3.A</p> <p>G1.B</p> <p>G1.A</p> <p>G2.A</p> <p>G3.C</p> <p>G3.B</p> <p>G3.C</p> <p>G4.B</p>	<p>A formação não pode ser um acto individual</p> <p>A escola cria uma dinâmica própria e lidera o processo de construção do plano</p> <p>Confiança num plano adequado às necessidades reais</p> <p>Maior autonomia no planeamento da formação</p> <p>Competirá à escola a gestão da formação</p>
	Articulação com projecto educativo de escola (PEE)	<i>“se não tivermos um destes pilares, que é a formação, o projecto não se concretiza”</i>	G3.A	Projecto de formação é um pilar na concretização do PEE

		<p><i>“Esperamos que as direcções das escolas/agrupamentos auxiliem os CFAE a tomar opções estratégicas coincidentes com os respectivos projectos educativos.”</i></p> <p><i>“as escolas e os CFAE vão ultrapassar os momentos mais difíceis e, em conjunto, tomarão as melhores opções de acordo com os respectivos projectos educativos.”</i></p> <p><i>“A formação desenvolvida pelos CFAE’S deve responder aos Projectos Educativos das suas escolas associadas e respectivos Planos de Formação”</i></p> <p><i>“A formação a desenvolver deve responder aos Projectos Educativos das escolas associadas e dos respectivos Planos de Formação”</i></p>	<p>G2.A</p> <p>G3.A</p> <p>G3.B</p> <p>G4.B</p>	<p>É o projecto de formação cujas opções assentam no PEE</p> <p>A formação é a resposta aos PEE, com base nos planos de formação</p>
	Estabelecimento de parcerias	<p><i>“se o CFAE não souber ou não puder dar resposta conveniente, outras parcerias serão necessariamente encontradas”</i></p> <p><i>“Total relevo para o nosso CFAE mas não excluímos quaisquer outras parcerias que se revelem pertinentes ao desenvolvimento do projecto”</i></p> <p><i>“O plano foi elaborado para corresponder a um plano de formação por parte do CFAE mas estamos abertos a estabelecer outras parcerias, nomeadamente, instituições de ensino superior, por pessoas internas à escola, ou outras entidades sujeitas a processos de acreditação.”</i></p>	<p>G2.B</p> <p>G2.A</p> <p>G4.A</p>	<p>Abertura a novas parcerias, nomeadamente o ensino superior, formadores internos ou outras</p>
	Calendarização	<p><i>“a formação tem um enquadramento de ano civil e deveria ser de ano lectivo”</i></p> <p><i>“deparamo-nos com um desfasamento porque a formação não poderá ir para além de Janeiro”</i></p> <p><i>“deveriam criar condições, em particular as direcções das escolas, para que a formação dos professores (pelo menos, parte dela) pudesse decorrer na componente não-lectiva do seu horário de trabalho.”</i></p>	<p>G3.B</p> <p>G3.B</p> <p>G3.C</p>	<p>O período de formação deveria funcionar por ano lectivo</p> <p>A escola podia planear formação a ser frequentada na componente não lectiva</p>

Futuro da formação	Baixas expectativas	<p><i>“continua a ser um desafio, indefinido ainda, para este grupo no respeitante à elaboração de um real plano de formação para a escola. “</i></p> <p><i>“não gostaríamos de trabalhar para o “boneco””</i></p> <p><i>“estou um pouco apreensiva quanto ao futuro”</i></p> <p><i>“é pouco exequível, porquê? (...) as escolas (...) nem têm dinheiro para as levar por diante. Terá de ser o estado a dar essa garantia, caso contrário será injusto que sejam os colegas a pagarem a formação.”</i></p> <p><i>“O ministério impõe, temos de cumprir... fica a faltar a vontade das escolas e das suas necessidades diagnosticadas”</i></p> <p><i>“Estávamos com alguma dinâmica e essa dinâmica neste momento esta quase nula”</i></p> <p><i>“Eu sinto que estamos mais parados do que estávamos há dois anos atrás”</i></p> <p><i>“Mesmo quem tem reduções de horário, sabemos que há coisas que não cabem em determinadas horas.”</i></p> <p><i>“a falta de exequibilidade que começa na possibilidade de funcionamento do grupo de trabalho para a elaboração de um plano de formação.”</i></p>	<p>G1.A</p> <p>G1.B</p> <p>G2.A</p> <p>G3.B</p> <p>G3.C</p> <p>G3.A</p> <p>G3.A</p> <p>G3.C</p>	<p>Há receio na elaboração de um plano de escola e no seu cumprimento</p> <p>Pouca confiança no futuro</p> <p>O estado deve garantir a formação</p> <p>Imposição a montante esvazia papel das escolas</p> <p>Há alguma desmotivação</p> <p>A execução dos planos será difícil de levar por diante</p>
	Confiança no futuro	<p><i>“E esta mentalidade terá de mudar a começar pelos próprios colegas que terão de se mostrar mais empenhados na defesa da formação contínua que pretendem e não a que lhes venha a ser imposta”</i></p> <p><i>“a formação deve ser muito mais do que um investimento pessoal, e deve ser uma mais valia para a prática docente.”</i></p>	<p>G1.A</p> <p>G3.B</p>	<p>Os docentes terão de assumir uma atitude mais activa</p> <p>A formação será contributo para melhor a prática docente</p>

		<p><i>“Se eu estou, com o que aprendo, a conseguir modificar comportamentos nos meus alunos e se com isso consigo alterar comportamentos ao nível do agregado familiar, isto no sistema de círculos policêntricos acaba por ser abrangente e ter implicações na comunidade local.”</i></p> <p><i>“a proposta de futuro é válida desde que haja articulação entre as necessidades dos docentes, das escolas e das que foram identificadas pelo Ministério”</i></p> <p><i>“Com este desafio estaremos a contribuir para a qualificação e formação dos agentes educativos desta escola, correspondendo a necessidades reais, concretamente definidas”</i></p> <p><i>“a formação deve continuar”</i></p> <p><i>“espero que a formação contínua não desapareça dos nossos objectivos.”</i></p> <p><i>“os nossos docentes, apesar de alguma mágoa e frustração nestes últimos tempos, continuam a amar a sua profissão.”</i></p> <p><i>“acredito que este plano será realizado porque resultou da auscultação concreta das necessidades efectivas de formação”</i></p> <p><i>“este nosso plano está a ser executado, poderá ser reajustado e acreditamos que será concluído”</i></p>	<p>G3.A</p> <p>G3.B</p> <p>G1.B</p> <p>G1.B</p> <p>G4.B</p> <p>G2.A</p> <p>G1.B</p> <p>G1.B</p>	<p>A formação será contributo para melhorar o sucesso dos alunos Contribui para o desenvolvimento local</p> <p>Melhor articulação entre as estruturas centrais e as locais</p> <p>A continuidade da formação é essencial</p> <p>O plano de formação será concretizado</p>
--	--	--	---	---

	Financiamento	<p><i>"A formação é contínua e, como contínua e impeditiva de transição, deveria ser gratuita."</i></p> <p><i>"a gratuitidade da formação é um factor inalienável e importante para não excluir formandos."</i></p> <p><i>"em situações de falta de financiamento público, não devem ser os formandos a suportar a totalidade dos custos da formação contínua,"</i></p> <p><i>"basta observar os placards para nos darmos conta do número de acções pagas para quem as queira frequentar"</i></p> <p><i>"Sem haver financiamento das acções e com os orçamentos reduzidos de que dispomos pela escola inviabilizam a maior parte das acções e das áreas de intervenção preconizadas"</i></p> <p><i>"tinham que dotar as escolas de meios para levar isto a bom porto, recursos humanos e financeiros"</i></p>	<p>G1.B</p> <p>G2.B</p> <p>G3.C</p> <p>G1.B</p> <p>G3.B</p> <p>G3.B</p>	<p>A formação deve ser gratuita</p> <p>Alguma formação de interesse para a escola acaba por ser paga pelos próprios</p> <p>A ausência de financiamento prejudica a formação em áreas prioritárias</p> <p>A escola devia prever orçamento para a formação</p>
	Articulação Escolas/CFAE's	<p><i>"Esperamos manter a ligação próxima com o Centro, e desejamos que as acções com financiamento não acabem"</i></p> <p><i>"Seria importante que houvesse boa articulação entre as escolas e os centros e estes pudessem dar as respostas às solicitações das escolas."</i></p> <p><i>"seria importante que houvesse boa articulação com as escolas e os centros fossem os pólos dinamizadores na procura de respostas às solicitações das escolas"</i></p>	<p>G1.A</p> <p>G1.B</p> <p>G2.A</p> <p>G3.B</p>	<p>Era bom que se mantivesse a ligação com o CFAE assegurando o financiamento</p> <p>Escolas e CFAE têm vontade trabalhar em conjunto</p>

	Avaliação	<p><i>“Com base numa estatística das acções frequentadas, queremos analisar a relação entre as acções propostas e a oferta, a relação entre as acções frequentadas e a oferta, a média das classificações atribuídas e elaborar um inquérito sobre o nível de satisfação dos docentes (pontos fortes e fracos) relativamente a competências adquiridas, desempenho do formador, estratégias utilizadas, modalidade da formação e motivação.”</i></p> <p><i>“Partindo da nossa própria avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas”</i></p>	<p>G4.B</p> <p>G4.A</p>	<p>Era importante avaliar o próprio plano de formação que foi executado</p> <p>Avaliar para saber onde actuar</p>
--	-----------	---	-------------------------	---

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DE ESCOLA/AGRUPAMENTO

### Tema A: Opiniões gerais sobre a formação contínua

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Indicadores
Aspectos positivos alcançados com a formação	Satisfação com a resposta às necessidades de formação	<p><i>“A formação docente ao longo destes anos é, no cômputo geral, francamente positiva”</i>  <i>“houve muita coisa positiva e houve um salto importante em algumas áreas”</i></p> <p><i>“tenho uma ideia muito positiva do que tem sido a formação até há cerca de alguns anos atrás,”</i>  <i>“os primeiros trabalhos foram muito positivos nesse aspecto.”</i></p> <p><i>“permitia conjugar o plano de formação com as necessidades de resposta às necessidades dos docentes”</i>  <i>“a grande maioria das pessoas procurava formação dentro da área que fosse positiva para a carreira.”</i></p> <p><i>“onde lhes era falado do ponto de vista teórico na mudança de metodologia, da utilização de novas tecnologias na leccionação das disciplinas”</i></p> <p><i>“Não se aplicava o figurino demasiado generalista e tal ia ao encontro do que as pessoas de facto necessitavam no seu dia a dia.”</i></p>	<p>E1, E1, E2, E3, E4, E5</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E1</p>	<p>Foi um estímulo para aprofundar conhecimentos</p> <p>A formação correspondeu às expectativas das necessidades</p> <p>Foi muito rico em termos de aprendizagem</p>
	Actualização de conhecimentos dos docentes	<p><i>“é um investimento para o ensino em Portugal, um investimento para a tutela, muito mais do que um investimento pessoal, é uma mais valia para a prática docente.”</i></p> <p><i>“é feita para que ele melhore a sua prática, para que ele possa progredir, para que possa beneficiar da sua prática”</i></p> <p><i>“considero que o saldo é positivo e o facto de os professores fazerem a formação por causa dos créditos não impediu que o resultado final fosse positivo.”</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p>	<p>É um prolongamento dos seus conhecimentos com uma componente prática</p> <p>O resultado final é positivo</p>

		<p><i>“a formação é claramente indissociável da actividade docente,”</i></p> <p><i>“a nossa formação inicial tem um peso e é preponderante mas tem de ser completado, tem de ser actualizado, temos de responder a uma diversificação de exigências.</i>  <i>“Seria impossível se não houvesse formação contínua. não imagino a nossa formação sem a formação contínua”</i></p> <p><i>“É que se a formação inicial de professores (pausa) é que o mal vem um bocadinho de trás, formam-se professores sem prática de didáctica específica, sem prática de pedagogia diferenciada, sem prática de dinâmicas de sala de aula e, depois, os planos de formação tinham de conter todas estas dinâmicas.”</i></p> <p><i>“a grande maioria das pessoas procurava formação dentro da área que fosse positiva para a carreira. “</i></p> <p><i>“a nossa formação inicial tem um peso e é preponderante mas tem de ser completado, tem de ser actualizado, temos de responder a uma diversificação de exigências a que a escola esteve sujeita ultimamente”</i></p>	<p>E5</p> <p>E1</p> <p>E4</p> <p>E2</p> <p>E1</p>	<p>Há interligação com a prática docente</p> <p>A formação contínua é um complemento à formação inicial</p> <p>É uma valorização para a carreira</p> <p>Proporcionou a actualização de conhecimentos</p>
	Repercussão favorável na aprendizagem dos alunos	<p><i>“A formação foi durante muito tempo uma alavanca do desenvolvimento de boas práticas”</i></p> <p><i>“considero a formação absolutamente essencial e é... não faz sentido um professor não ter como preocupação essa particularidade de querer actualizar-se, de querer modificar as suas metodologias, nomeadamente a garantir o sucesso dos alunos.”</i></p> <p><i>“a formação tem por objectivo as mudanças de práticas dentro da sala de aula e quando há um grupo lato de professores que trabalha essas dinâmicas alguma coisa se muda dentro da sala de aula.”</i></p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p>	<p>É muito especial pela componente teórico-prática</p> <p>Contribui significativamente para o sucesso dos alunos</p>



	Partilha de experiências entre os professores	<i>“as pessoas tomaram contacto com novas experiências, tomaram contacto com outras maneiras de lidar com os conteúdos que outras escolas estavam a utilizar, outras escolas e outras propostas de outros formadores e foram adaptando as suas (pausa) o modo de agir com os novos conhecimentos”</i>	E2	Desenvolve relações com outros profissionais
		<i>“pela troca de experiências que houve, que provocou”</i>	E2	
		<i>“o convívio entre os professores é fundamental na questão da prática lectiva”</i>	E2	Valoriza a componente humana
		<i>“provoca o trabalho em equipa, o convívio, a troca de experiências, é sempre muito positivo”</i>	E2	Estimula o trabalho em equipa
		<i>“A nossa formação vai ser feita nesse sentido, mais uma vez num espírito cooperativo e colaborativo”</i>	E4	
		<i>“a formação deve contemplar um ciclo de formação.”</i>	E4	É complementar a outras formações
	Adesão entusiástica dos docentes	<i>“não imagino a nossa formação sem a formação contínua”</i>	E1	Há vontade em frequentar a formação
		<i>“não tenho dúvidas em classificar útil a formação que se fazia.”</i>	E2	
		<i>“nos primeiros anos, havia um grande entusiasmo”</i>	E3	Demonstra grande disponibilidade em participar
		<i>“a formação que conseguimos implementar na nossa escola, ao longo dos últimos anos, é francamente positiva e os professores envolviam-se.”</i>	E4	
		<i>“É um facto que os profissionais querem melhorar a sua prática... daí que é praticamente indissociável do profissionalismo...um profissional quer sempre melhorar e a formação contínua é a alavanca para o fazer.”</i>	E1	Desenvolve relação positiva Desenvolve a responsabilidade profissional

Aspectos negativos constatados na formação	Predominância da obtenção de créditos sobre a formação	<p><i>“...progressão na carreira levava a que alguns docentes trabalhassem para os créditos.”(...)havia ali um peso demasiado grande dessa componente demasiado vinculativa.”</i></p> <p><i>“faço esta acção porque agora vem a talho de foice para progredir neste determinado momento”</i></p> <p><i>“porque têm de ter os créditos e seguem esse caminho”</i></p> <p><i>“muitas vezes, as acções de formação tinham como único objectivo adquirir os créditos para a progressão e não mais do que isso”</i></p> <p><i>“Se queremos uma formação adequada às necessidades locais temos de nos aproximar dessa realidade e não impor formação a montante para todas as realidades.”</i></p> <p><i>“as pessoas tentavam tanto quanto possível encontrar ali uma formação que lhes esteja próxima, mais pressionados pela preocupação da creditação para progredirem.”</i></p> <p><i>“os professores continuavam mais preocupados pela progressão do que pela formação”</i></p> <p><i>“Quando as coisas são feitas por catálogo e que as pessoas vão receber formação por catálogo para obter os tais créditos obrigatórios, o que fica é muito pouco”</i></p> <p><i>“as pessoas faziam formação para obterem os créditos de que necessitavam para progredir”</i></p> <p><i>“As pessoas faziam o que havia e, às vezes, faziam coisas que “não lembra ao diabo”. ”</i></p> <p><i>“era quase sempre o professor a escolher o que mais lhe convinha e agora também</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E1</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p>	<p>Demasiado peso do crédito em detrimento da qualidade da formação</p> <p>Uma formação imposta que não responde às necessidades</p> <p>A preocupação em progredir impedia a escolha criteriosa</p>

		<p><i>“não vai muito longe disso porque as pessoas vão fazendo o que vai aparecendo”</i></p> <p><i>“os professores recorriam basicamente à formação para adquirirem os créditos necessários e suficientes para progredirem na carreira.”</i></p>	<p>E5</p> <p>E2</p>	<p>O professor escolhia livremente e sem pensar nas necessidades da escola</p>
	Dependência do financiamento	<p><i>O financiamento, definindo de forma demasiado rígida em função de prioridades(...) prejudica de alguma forma a formação porque obriga a que as pessoas façam determinada formação não porque é a que a querem mas porque é a única que é financiada”</i></p>	E1	<p>Escolha da formação condicionada por questões económicas</p>
	Reduzido impacto ao nível da organização escola	<p><i>“as coisas alteraram-se provocando um distanciamento em relação às realidades locais”</i></p> <p><i>“Se queremos uma formação adequada às necessidades locais temos de nos aproximar dessa realidade e não impor formação a montante para todas as realidades.”</i></p> <p><i>“algumas dessas acções eram propostas no seio de grupos, do Pedagógico mais de uma forma teórica e não de forma sentida, não uma formação reconhecidamente sentida como positiva para o bom funcionamento da escola.”</i></p> <p><i>“a escola tem responsabilidades de alguns aspectos menos positivos no desenvolvimento da formação e sobretudo na sua qualidade.”</i></p> <p><i>“Não resultavam em proveito efectivo para os projectos educativos das escolas.”</i></p> <p><i>“que formação é que foi feita no sentido de apetrechar as pessoas com conhecimentos para o desenvolvimento de projectos educativos? Eu não tenho memória.”</i></p> <p><i>“A legislação foi exigindo esse tipo de documentos, esse tipo de instrumentos mas formação dada especificamente às pessoas para que isso pudesse acontecer, ela não aconteceu”</i></p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p>	<p>Ausência de integração da formação na realidade local</p> <p>Reduzido envolvimento dos órgãos da escola</p> <p>Falta de planeamento da escola</p> <p>Pouco apoio, exigência e rigor na formação que se pedia</p>

	Ausência de avaliação	<p><i>“A mim penaliza-me o facto de não haver uma verdadeira e objectiva avaliação desse período convenientemente formulado”</i></p> <p><i>“a sociedade tem tendência para fazer alterações sem primeiro avaliar o que alterar.”</i></p> <p><i>“É penalizador ver essa deficiência de avaliação quando se fala tanto de avaliação nos tempos que correm.”</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p>	A ausência de avaliação da formação é preocupante
	Períodos de incertezas	<p><i>“...a formação tem tido os seus momentos.”</i></p> <p><i>“Isso, nos últimos anos, tem tido um tratamento algo desigual”</i></p> <p><i>“Há momentos em que as coisas funcionam um bocadinho melhor e depois há momentos em que os constrangimentos, nomeadamente orçamentais, não apontem para os caminhos mais adequados.”</i></p> <p><i>“houve acções de formação que foram muito comentadas na escola, (...)houve outras que nem tanto,”</i></p> <p><i>“ neste momento, tudo é oscilante e, por vezes, confuso relativamente ao que é ou não é relevante.”</i></p> <p><i>“Ao longo dos últimos anos, temos verificado uma formação contínua menos constante”</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p>	<p>Houve momentos de indefinições e de contradições</p> <p>A formação não era organizada por prioridades</p> <p>Pouco questionamento sobre o plano de formação a realizar</p>
	Momentos de valorização	<p><i>“Uns (momentos) em que parece estar a ser devidamente valorizada,(...)”</i></p> <p><i>“Há momentos em que as coisas funcionam um bocadinho melhor”</i></p>	E1	A formação é motivadora

Flutuações de valor ao longo dos anos		<i>“as pessoas não passam incólumes por várias experiências e houve acções de formação que foram muito comentadas na escola, nomeadamente na sala de professores, pelo impacto,”</i>	E1	O incentivo à formação é sentido por todos
		<i>“A partir do momento em que a modificação de práticas é concretizada na escola, a escola ganhou com certeza com isso”</i>	E2	
		<i>“Essa melhoria pode ser devido, é com certeza devido, a várias circunstâncias, há várias variáveis aqui implicadas mas eu não tenho dúvidas nenhuma que a questão da formação(...) tem a sua quota parte de grande importância nesta melhoria”</i>	E2	Houve reflexos positivos nas práticas docentes
		<i>“<b>Práticas Teatrais aplicadas na Educação</b>”, (...) foi uma acção de formação que eu considero positiva, objectivamente, porque permite encarar a sala de aula como um espaço de representação e ter a noção de que isso está a acontecer e diversas posturas a ter, mesmo no domínio da voz, e em outros que são importantes e, mais do que isso, pela troca de experiências que houve, que provocou...”</i>	E2	É importante o ambiente vivido na escola
		<i>“ (no)lançamento deste projecto de formação, o objectivo era um objectivo muito nobre, formar os professores, naturalmente, dar-lhes ferramentas que pudessem ser por eles utilizadas.</i>	E3	As boas experiências são contagiantes
		<i>“Promoveu-se o associativismo entre estabelecimentos de ensino, valorizando-se a definição da natureza, tipos e modalidades de formação, a partir dos contextos organizacionais e dos seus actores, numa partilha local, algo quase sempre esquecido mas que existia. O desenvolvimento pessoal, o encontro e partilha entre os docentes foram pontos fortes que a formação contínua proporcionou neste período”</i>	E3	Partilham-se experiências e estimula-se a reflexão

	Momentos de desvalorização	<p><i>“... paulatinamente, temos vindo (ou pelo menos eu) a ficar algo decepcionados(...)”</i></p> <p><i>“...ao financiamento das ações, às prioridades estabelecidas... tenho ficado bastante decepcionado a esse nível e de forma crescente.”</i></p> <p><i>“Penso que foi, em determinado momento, “demonizada” como responsável de alguns males”</i></p> <p><i>depois há momentos em que os constrangimentos, nomeadamente orçamentais, não apontem para os caminhos mais adequados.”</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p>	<p>A oferta formativa não era a esperada</p> <p>Financiamento e prioridades decepcionam</p> <p>Ausência de orientações superiores</p>
--	----------------------------	---	-------------------------------	---

**TEMA B:** Processos de construção da oferta formativa – os planos de formação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Indicadores</b>
Articulação Escolas/CFAE's	Controlo do plano de formação por parte dos CFAE's	<i>“Havia a preocupação (até 2004) em acreditar esta nossa formação e melhorar o desempenho orientado por uma pessoa devidamente credenciada tanto a nível de direcções de turma como a nível de coordenação, de gestão de currículo... esse tipo de coisas nós nunca concretizámos isso o que eu acho uma grande falha.”</i>	E2	Os CFAEs esqueciam a articulação com as realidades das escolas
		<i>“os CFAEs desempenharam o papel de controlo ao longo de vários anos. São instituições que, tendo mantido a sua estrutura, foram os promotores da formação contínua em Portugal,”</i>	E4	
		<i>“a escola apresentava o seu plano... não era um plano, estou a exagerar, a escola apresentava um conjunto/sugestão de acções de formação a realizar. as propostas de acções de formação, algumas aceites pelo Centro e postas à disposição de outros professores para essa formação ficaram desertas.”</i>	E4	Face a sugestões das escolas, o CFAE é que decidia o plano de formação
		<i>“levava a que muitas escolas, por vezes, deixassem de se preocupar com as suas necessidades. Deixavam quase tudo ao critério dos centros e os docentes escolheriam de acordo com o plano que era afixado na escola. “</i>	E4	Prevaleciam os critérios do CFAE
		<i>“nós tínhamos propostas que aprovávamos em Conselho Pedagógico mas, depois, essas propostas nem sempre eram consideradas nos planos de formação que o Centro apresentava às escolas.”</i>	E2	As escolas desvincularam-se do seu papel na elaboração do plano de formação
		<i>“Houve efectivamente muitas escolas que se desinteressaram da organização dos seus planos de formação delegando essa responsabilidade nos directores dos centros, talvez convencidas de que não era uma obrigação sua”</i>	E4	As decisões não correspondiam às necessidades das escolas

	Falta de dinâmica das escolas	<p><i>“nunca indo ao encontro do que eram as necessidades das escolas, até porque as escolas também não as identificavam claramente”</i></p> <p><i>“as escolas, tenho responsabilidades na gestão desde 1998, também não tinham essa preocupação, essa responsabilidade de identificar as principais necessidades de formação”</i></p> <p><i>“Os professores recorreram às estruturas disciplinares, aos sindicatos que proporcionaram algumas acções, e isso revela uma vontade também, um interesse em obter formação e melhorar os desempenhos dentro da formação específica, dentro da Área específica que leccionavam.”</i></p> <p><i>“havia a publicação de um boletim com oferta formativa do centro, as pessoas escolhiam a formação que queriam fazer e, de uma forma geral, até conseguiam a formação de que necessitavam”</i></p> <p><i>“As coisas, à boa maneira portuguesa, iam funcionando, iam aparecendo, e não havia uma correlação entre resultados e necessidades de formação.”</i></p>	<p>E5</p> <p>E5</p> <p>E2</p> <p>E5</p> <p>E5</p>	<p>As escolas não procediam ao levantamento de necessidades</p> <p>Os docentes recorriam a outras estruturas de formação</p> <p>Os docentes escolhiam a formação com base num boletim informativo</p> <p>Não havia articulação entre resultados escolares e formação</p>
	Iniciativa das escolas e boa articulação com os CFAE's	<p><i>“ninguém melhor do que os responsáveis das escolas desses docentes para poderem dizer de facto aquilo que é mais pertinente e mais necessário para a implementação do respectivo projecto educativo”</i></p> <p><i>“o novo director do Centro quando se candidatou, (...) teve a iniciativa de contactar connosco e em cada reunião demonstrou, falou da preocupação dele e da vontade dele em tentar levar por diante este tipo de formação que acabei de referir. “</i></p> <p><i>“os CFAES tiveram um papel muito importante na ligação às escolas e aos professores devido exactamente à sua proximidade e à realização de acções de formação orientadas para a mudança das práticas lectivas, a adaptação a novas metodologias, a aquisição de novas competências e a actualização de saberes profissionais.”</i></p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>	<p>O projecto educativo era referência para o plano de formação</p> <p>O diálogo imperava entre escolas e CFAE</p> <p>A relação de proximidade proporcionava formação com vista à mudança de práticas</p>



		<p><i>“Contribuíram para que os professores tivessem a oportunidade de se actualizarem em vários domínios da sua actividade lectiva, tentando fazer com que se motivassem para a mudança das práticas lectivas e para se adaptarem a novas metodologias.”</i></p> <p><i>“o balanço até se tornou positivo, nos objectivos iniciais, nas apostas dos Centros, no trabalho das escolas desde o início até aos nossos dias temos de reconhecer um resultado positivo”</i></p> <p><i>“É o próprio Centro que desencadeia o processo e que envia à escola documentos teóricos que apelam e sugerem o modo como elaborar o plano de formação.”</i></p> <p><i>“nós tivemos sempre uma ligação ao Centro um bocadinho diversa também, segundo eles, das outras escolas. Portanto, nós apresentámos sempre as nossas necessidades de formação para que ela fosse feita também em contexto”</i></p> <p><i>“sempre trabalhamos no âmbito da construção de uma escola inclusiva e por isso quando sentimos necessidades dessas formações no âmbito da promoção da escola inclusiva, das dinâmicas de grupo e da resolução de problemas (pausa) portanto sempre apresentámos ao Centro esta proposta de formação”</i></p> <p><i>“boa articulação com o Centro”</i></p> <p><i>“as escolas em articulação com os centros de formação procuram, através de mecanismos diversos, resolver a formação que, efectivamente, foi identificada como necessária, nomeadamente para a implementação dos projectos educativos, o modelo é quase que perfeito.”</i></p> <p><i>“o Conselho Pedagógico tem um papel fundamental ao amadurecer estas necessidades. São feitos inquéritos, são feitas diferentes formas de recolha de informação... é tratada e consubstanciada num chamado plano de formação”</i></p>	<p>E4</p> <p>E3</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E2</p>	<p>As necessidades diagnosticadas eram tidas em conta</p> <p>Há partilha de documentação</p> <p>A escola apresentava o seu projecto</p> <p>Articulação constante entre Centro e Escola</p> <p>Boa articulação</p> <p>Resposta formativa articulada em resposta à implementação dos projectos educativos O Conselho Pedagógico utiliza vários instrumentos de recolha de informação</p>
--	--	--	---	--

		<p><i>“A escola identificava dificuldades e propunha a par de aceitar sugestões das pessoas que exercem as várias funções, a escola propunha a formação de tal modo que quando era necessário fazer formação, por exemplo na área da Contabilidade ou na área paga, a escola pagava do orçamento privativo essa formação aos funcionários”</i></p>	E2	Quando era necessário a escola assumia o financiamento
		<p><i>“Os docentes precisam de formação em determinadas áreas, aquelas e não outras e isso é identificado localmente”</i></p>	E1	
		<p><i>“Sinto que sou 100% a favor de uma proximidade, de uma política de proximidade relativamente a esta questão.”</i></p>	E1	A escola procura corresponder às necessidades locais
		<p><i>“o caminho é, de facto, as escolas construírem os seus planos de formação, em negociação com o Centro, em partilha de dificuldade e de outras situações... mas é esse o caminho.”</i></p>	E2	Caminho de negociação recíproca
		<p><i>“Nós fazemos o plano de formação à medida do que necessitamos(...) o que nos compete fazer é elaborar um plano a considerar as nossas necessidades de formação”</i></p>	E1	A escola é responsável pela primeira proposta
		<p><i>“E se houver uma imposição, isso seria péssimo, porque não iria responder ao nosso projecto educativo, não iria responder às nossas necessidades.”</i></p>	E1	
		<p><i>“É a escola que tem que apresentar ao Centro e o Centro dar, o Centro recolher a informação das várias escolas e, se possível, (e se possível não, tem de ser) elaborar um plano de formação que, apesar dessa autonomia, apesar de ter objectivos próprios, a missão é a mesma, das escolas, e portanto haverá muita coisa em comum que o Centro pode perfeitamente gerir e cada escola poderá gerir.”</i></p>	E2	O Centro recolhe as propostas e organiza a oferta mais adequada às escolas Há preocupação em oferecer a formação a todos
		<p><i>“um plano de formação faz-se na perspectiva de auscultar a disposição quer dos colegas quer dos funcionários mas depois a grande questão fundamental é aonde e como encontrar formação para duzentos profissionais docentes e mais cerca de 90 profissionais não docentes. “</i></p>	E3	
		<p><i>“não ficámos tão “agarrados” às propostas do Centro mas articulámos com as propostas da autarquia e nós, em consonância, encontramos o caminho a seguir.”</i></p>	E3	Estabelecem-se parcerias com a autarquia

		<p><i>“Achamos que devemos ouvir os professores porque são os primeiros a sentir aquilo de que têm falta de (pausa) mas nós temos um projecto educativo com uma orientação do que pretendemos e até onde queremos chegar”</i></p> <p><i>“Creio que deveria ser a escola a responsável pela calendarização, o desenvolvimento das “démarches” na implementação do seu projecto formativo...tudo devia passar por aí no âmbito do seu projecto de autonomia.”</i></p> <p><i>“sempre resolvemos assim as nossas necessidades de formação. No entanto, também nos servimos das formações “prêt à porter”.... Até porque não era possível servir todas as áreas de necessidade por parte do Centro.”</i></p> <p><i>“um dos pontos fundamentais é o sucesso dos nossos alunos. Para esse sucesso e para uma melhor qualidade de ensino queremos responder com uma formação adequada ao nosso contexto.”</i></p>	<p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p>	<p>O projecto educativo é o guia orientador</p> <p>Deveria haver maior autonomia por parte da escola na implementação do plano</p> <p>Também se recorria a formações “prêt à porter”</p> <p>Preocupação em delinear um plano que tenha em conta o sucesso dos alunos</p>
<p>Procedimentos organizativos da escola anteriores ao Despacho 18038/2008</p>	<p>Intervenientes na elaboração do plano de formação</p>	<p><i>“Havia pistas de orientação que eram entregues ao Conselho Pedagógico depois de auscultados os conselhos de disciplina, de grupo depois era feita uma síntese para que o representante na Comissão Pedagógica do CFAE pudesse apresentar o plano.”</i></p> <p><i>“São elementos que já tinham, de alguma forma, ligação à formação quer como formadores, consultores ou outro tipo de experiência e responsáveis pelos vários sectores de ensino”</i></p> <p><i>“Terão de ser pessoas cuja experiência garanta que o que se está a fazer não implique o “reinventar a roda”</i></p> <p><i>“Um grupo que trabalho em conjunto com a Direcção da escola.”</i></p>	<p>E1</p> <p>E1 E2</p> <p>E2</p>	<p>O Conselho Pedagógico reunia as propostas dos grupos disciplinares</p> <p>Eram escolhidos elementos com experiência na área da formação</p> <p>Trabalhavam em articulação com a Direcção</p>

		<p><i>“Nós chegámos a criar um departamento de formação e isso foi discutido e no âmbito do Conselho Pedagógico criou-se um grupo de trabalho e eu tenho aqui que referir o apoio do Centro de Formação.”</i></p> <p><i>“em 1998, criámos um departamento de formação, já com alguma dinâmica”</i></p> <p><i>“Há o grupo coordenador da formação que envolve um elemento do pessoal não docente porque a formação não envolve só os docentes e até queremos envolver formação de alunos”(…) este grupo de trabalho delineou o seu trabalho”</i></p>	E1	Foi criado um departamento de formação
			E2	Estavam representados o pessoal docente e o pessoal não docente
Fases do processo de construção do plano			E3	
		<p><i>“Há um primeiro momento em que é solicitado aos grupos para se pronunciarem sobre as necessidades de formação”</i></p>	E1 E3	Os grupos eram consultados sobre necessidades de formação em qualquer uma das áreas
		<p><i>“Aquilo que veio dos grupos, para ser claro, os grupos mencionaram, basicamente, as necessidades de formação na área que leccionam e, eventualmente, uma ou outra formação que teoricamente eles consideram que era interessante”</i></p>	E3	
		<p><i>“Começámos por abordar a questão em Conselho Pedagógico, a necessidade de criar um grupo, como identificar áreas prioritárias dos docentes e dos não docentes e alargar aos grupos dos Departamentos para nos darem o feedback”</i></p>	E3	Foi criado um grupo de trabalho
		<p><i>“o plano teve por base essa indicação, depois há os próprios órgãos da escola que, com base nos vários documentos que têm, identificam necessidades de formação e reformulam a primeira proposta dos grupos acrescentando essa formação a par da auscultação do pessoal auxiliar de acção educativa e do pessoal dos serviços administrativos e de outros que eles próprios propõem e que é incluída no plano de formação.”</i></p>	E2 E3	A direcção da escola reformula a primeira proposta e inclui as necessidades do pessoal não docente
		<p><i>“no âmbito do Conselho Pedagógico, são identificadas as necessidades, são identificados os objectivos e depois são retiradas as que se sobrepõem ou as que não se considerem pertinentes e são retiradas do plano e é reconstruído o plano final. E a</i></p>	E3	Compete ao Conselho Pedagógico a elaboração da proposta final a discutir com o

		<p><i>partir daqui inicia-se o diálogo com o Centro de Formação.”</i></p> <p><i>“havia uma participação das escolas na elaboração dos planos, uma participação activa.”</i></p> <p><i>“Contribuímos para a elaboração de um plano partilhado com as outras escolas e agrupamentos”</i></p> <p><i>“chegámos a apostar muito em alguns formadores que tínhamos na escola para que fosse dado esse tipo de formação aos colegas.”</i></p> <p><i>“As escolas colaboravam, participavam quer a nível da Comissão Pedagógica quer a nível de outras estruturas”</i></p>	<p>E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p>	<p>CFAE</p> <p>As escolas tinham uma participação activa</p> <p>A formação contínua era uma preocupação constante</p>
	Levantamento de necessidades	<p><i>“...bom procedimento resultante de propostas da comunidade escolar.”</i></p> <p><i>“Nós, ultimamente, até temos tentado poder responder a algumas das necessidades diagnosticadas pelos vários agentes educativos”</i></p> <p><i>“Era comum fazer-se a avaliação das necessidades formativas, departamento a departamento, grupo disciplinar a grupo disciplinar, mesmo fora do grupo disciplinar, noutras estruturas da escola e contribuir depois, em sede de comissão pedagógica para a definição do plano de formação”</i></p> <p><i>“com a avaliação externa, também identificámos algumas necessidades de formação.”</i></p> <p><i>“esse plano de formação dava resposta a essas necessidades... portanto era uma prática comum</i></p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E1</p> <p>E3</p> <p>E2</p>	<p>Consideravam-se as sugestões da comunidade escolar</p> <p>Procedia-se à avaliação das necessidades identificadas antes da definição do plano</p> <p>A avaliação externa foi um contributo para a construção do plano</p> <p>Havia o hábito de elaborar o plano de formação</p>
	Áreas de formação	<p><i>“Através desse feedback e da respectiva identificação de necessidades, achámos que, não sendo demasiado ambiciosos, seria importante a elaboração de um plano que cobrisse as necessidades não só nas áreas específicas mas que desse respostas aos grandes problemas que nós tínhamos hoje em dia nas escolas”</i></p>	<p>E3</p>	<p>O plano respondia a necessidades nas áreas específicas e áreas transversais</p>

		<p><i>“O que seria da classe docente, o que seria das escolas, o que seria do ensino sem a formação que foi feita até ao momento e não falo só no domínio das TIC, estou a falar em inúmeras outras áreas de intervenção.”</i></p> <p><i>“O caso da Matemática é uma área prioritária”</i></p> <p><i>“Agora há aspectos importantes que têm a ver com o sucesso dos alunos e que não se esgotam nas TIC”</i></p> <p><i>“Acho que os aspectos comportamentais, aspectos da avaliação são fundamentais Há que começar a olhar para outras áreas”</i></p> <p><i>“didáticas, na relação na escola, na relação interpessoal, em áreas transversais”</i></p> <p><i>“A questão do insucesso escolar e que, obviamente, está subjacente o sucesso, a questão das regras comportamentais dos alunos, a questão de alargar as novas tecnologias de comunicação e informação a grande parte dos nossos professores”</i></p> <p><i>“questão da violência, a questão do insucesso, a questão, portanto, do mau comportamento e, fundamentalmente, um leque muito grande de pessoal não docente”</i></p> <p><i>“promoção da escola inclusiva, das dinâmicas de grupo e da resolução de problemas”</i></p> <p><i>“resolução de problemas nos intervalos, nas relações interpessoais e outras”</i></p> <p><i>“temos várias áreas de formação consoante os departamentos ao nível da língua portuguesa existe necessidade de intervenção uma vertente de património e história local indisciplina na sala de aula, a avaliação, a oralidade em língua estrangeira, as necessidades educativas especiais”</i>  <i>(...)segurança e higiene, acompanhamento e atendimento aos jovens.”</i></p> <p><i>“um conjunto de professores deve fazer formação no âmbito da Direcção de Turma,</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1 E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E2 E3</p> <p>E2 E3</p> <p>E4</p> <p>E2</p>	<p>Uma ajuda na área das TIC</p> <p>A Matemática sempre foi prioritária</p> <p>Preocupação com o sucesso dos alunos, comportamentos, escola inclusiva e avaliação, entre outras áreas transversais</p> <p>Outras áreas como a língua portuguesa até à higiene e segurança</p>
--	--	---	--	---

		<i>no âmbito da articulação curricular ou no âmbito da gestão de instalações ou de outra coisa qualquer”</i>	E3	
		<i>“Muitos dos professores aqui da escola recorreram a acções de formação, algumas até realizadas na escola que eram promovidas pelas respectivas associações de professores. Associações de professores de Biologia, de Matemática, de Física e de Química, de Português,”</i>	E2	Em algumas áreas havia o recurso a associações de professores
		<i>“curricula locais na implementação dos projectos curriculares de turma”</i>	E3	Projectos curriculares de turma
		<i>“Trabalhámos ao longo de um ano na construção de um projecto local, de história local”</i>	E1	Projectos locais
		<i>Quer avançar no âmbito do Plano Tecnológico, de forma muito específica, para trabalhar com os Quadros Interactivos em contexto para organizar materiais para trabalharem com os alunos e, depois, uma outra situação que estamos e queremos avançar que é “as comunidades de prática”. Queremos problematizar a situação do próprio conselho de turma, a própria unidade de turma, a forma como ela trabalha actualmente, (...) não queremos esquecer quer as áreas específicas, como prioritárias, e depois paralelamente as transversais.</i>	E4	Preocupação com o Plano tecnológico sem esquecer outras áreas
	Articulação com o projecto educativo	<i>“pomos a trabalhar estruturas da escola que vão fazer o levantamento de necessidades nas diferentes áreas à luz do projecto educativo, fazendo sempre essa ponte”</i>	E2	O projecto educativo é uma referência no levantamento de necessidades
		<i>“E então aqui aparece pela primeira vez nas nossas preocupações, e fica claro, que a escola identifica as suas necessidades de formação, a escola tem um projecto educativo com determinadas metas, com determinados objectivos e para conseguir atingi-los tem de identificar os pontos fortes e os pontos fracos, tem de os identificar claramente e se vir necessidade de formação em várias áreas é isso que tem de propor aos docentes e tem que avançar.”</i>	E2	A concretização das metas do projecto educativo passa pela identificação de necessidades de formação
		<i>“entendemos a necessidade de construir internamente um plano de formação e sempre</i>	E4	O plano de formação é

		<p><i>o construímos de acordo com o projectivo educativo da escola, com os documentos orientadores da política educativa e sempre de acordo com a missão da organização.”</i></p> <p><i>“no âmbito da nossa autonomia, não vamos deixar de cumprir um objectivo que passa pela oferta de formação aos seus activos, quer docentes, quer não docentes, em consonância com um projecto educativo onde está bem evidenciado o que pretendemos”</i></p> <p><i>“muitas das escolas portuguesas, durante muitos anos, tinham projectos educativos como documentos de gaveta, serviam praticamente para nada”</i></p>	<p>E4</p> <p>E5</p>	<p>construído em articulação com o projecto educativo</p> <p>A oferta de formação abrange todos os activos da escola</p> <p>Nem sempre os projectos educativos eram utilizados</p>
Efeitos do Despacho 18038/2008	Impacto do Despacho	<p><i>“o Despacho não tendo permitido levar por diante o que aí se preconizava pelo menos permitiu mais reflexão à volta do que deve ser a formação contínua e levou a que as escolas tivessem de repensar o seu plano de formação e como encarar as novas realidades da sua comunidade educativa”</i></p> <p><i>“Eu creio que veio apenas formalizar uma coisa: que as escolas têm de ter plano de formação e apresentá-lo à comunidade em que se inserem”</i></p>	<p>E3</p> <p>E3</p>	<p>Proporcionou uma reflexão sobre os processos de elaboração dos planos de formação</p> <p>Reavivou a importância do plano de formação</p>
	Ineficácia do Despacho	<p><i>“já não foi muito diferente daquilo que vínhamos fazendo, envolvendo os grupos disciplinares, os departamentos, o conselho pedagógico e, obviamente, o nosso representante na comissão pedagógica do centro de formação. “</i></p> <p><i>“Não precisávamos desta obrigatoriedade para o fazer.”</i></p> <p><i>“afinal será que todos o estarão a fazer? (...) não passará de mais um Despacho.”</i></p> <p><i>“para nós passa a ser apenas uma imposição, com carácter obrigatório, do que já fazíamos.”</i></p>	<p>E4</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p>	<p>Trouxe pouco de novo em relação ao que se fazia</p> <p>Manifestam dúvidas sobre a sua aplicabilidade</p> <p>Apenas tem o carácter de obrigatoriedade</p>



		<i>“Neste momento, está tudo muito longe do conceito inicial e o próprio diploma que veio alterar o conceito de elaboração de planos de formação, que até pode ser muito lindo do ponto de vista da escola, das expectativas da escola, do ponto de vista da sua finalidade, acaba por cair por não haver ou não se vislumbrar base que a sustente.”</i>	E3	Questionam a eficácia por falta de base que a sustente
		<i>“Não trouxe muito de novo, não”</i>	E4	Pouco veio acrescentar
		<i>“Após o Despacho, apenas demos continuidade ao que já vínhamos a realizar, com um ou outro reajustamento”</i>	E4	Deu continuidade ao que já se fazia
		<i>“Como modelo, creio que será um bom modelo. O problema é se é exequível ou não.”</i>	E4	Duvidam da sua exequibilidade
		<i>“tenho alguma dúvida da forma como os CFAE estão a ser reestruturados que possam dar resposta à diversidade dos planos de formação que lhes são entregues.”</i>	E1	A reestruturação dos CFAE's não dará a melhor resposta
		<i>“as alterações não contribuíram para o reafirmar da formação, havendo um distanciamento em relação às realidades locais,”</i>	E1	Há maior distanciamento face às necessidades locais
		<i>“houve um distanciamento das estruturas de formação que não me parecem que abonem a favor da boa formação”</i>	E1	Sentimento de menor aproximação entre escolas e CFAE's
		<i>“penaliza-me que haja um distanciamento dos actuais mega centros de formação em relação às escolas associadas.”</i>	E1	
	Representações sobre as mudanças na escola no que respeita à organização da formação	<i>“teremos de construir o plano de formação e identificar de imediato a quem é que vamos recorrer para fazer a formação, se formadores internos ou externos em colaboração com o centro e com outras escolas do nosso centro, enfim que mecanismos é que vamos utilizar mas, definitivamente, não vamos poder ficar sentados à espera que o centro de formação nos resolva os problemas todos.”</i>	E5	Despoletou as escolas para um plano mais concertado desde a sua concepção até à sua execução
		<i>“é impensável que a formação seja alheia a realidades concretas. Tem de estar o mais próximo possível da realidade concreta e é a escola que tem essa noção.”</i>	E1	É preciso pensar a formação para as realidades locais

		<p><i>“A escola é a vontade da comunidade educativa, da comunidade escolar em que todos participam, todos colaboram e ajudam a determinar”</i></p> <p><i>“quer a escola quer os docentes andávamos assim um “bocadinho” à espera do que houvesse a oferecer e agora creio que o panorama é um pouco diferente.”</i></p> <p><i>“um dos pontos fundamentais é o sucesso dos nossos alunos. Para esse sucesso e para uma melhor qualidade de ensino queremos responder com uma formação adequada ao nosso contexto.”</i></p>	<p>E3</p> <p>E3</p> <p>E1</p>	<p>Maior consciência da autonomia das escolas</p> <p>Maior envolvimento da escola na oferta formativa</p> <p>Elaboração de um plano a pensar no sucesso dos alunos</p>
--	--	---	-------------------------------	--

**TEMA C:** Expectativas de implementação do plano de formação da escola/agrupamento de escolas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Indicadores</b>
Papel primordial da escola na organização do plano de formação	Autonomia da escola	<i>“Há dissonâncias entre um quadro legal demasiado espartilhador, demasiado controlador, que define de forma demasiado específica a formação de maneira que dificulta a tal autonomia das escolas.”</i>	E1	A autonomia das escolas é limitada a um quadro legal demasiado controlador
		<i>“Não podemos, por um lado, agitar a bandeira da autonomia das escolas e, por outro lado, ter tantas obrigatoriedades que essa autonomia não se exerce ou não pode ser exercida.”</i>	E1	
		<i>“Sou um partidário da autonomia das escolas”</i>	E1	A autonomia é uma conquista
		<i>“essa autonomia é o melhor meio para adequar as respostas às necessidades das escolas”</i>	E1	
		<i>“O projecto educativo faz as guide lines e dentro dessas guide lines temos a definição de prioridades por parte dos departamentos e depois surgem questões que possam sair destas linhas mas que devidamente justificadas sejam elementos a levar em consideração”</i>	E1	Os departamentos definem prioridades de acordo com as guide lines do projecto educativo
		<i>“A escola tem a sua dinâmica própria”</i>	E2	
		<i>“Se a escola quer autonomia, se a escola tem um projecto próprio, se a escola quer atingir determinados objectivos (...) é a própria escola que tem de dizer: para concretizarmos isto, nós precisamos disto e daquilo e daqueloutro em termos de formação”</i>	E2	A escola cria uma dinâmica própria e lidera o processo de construção do plano
		<i>“os próximos contratos de autonomia e, se for possível, nesses contratos de autonomia haja verbas disponíveis para que as próprias escolas possam financiar a sua</i>	E3	

		<i>formação, estabelecendo protocolos com várias instituições, podemos encontrar uma formação mais direccionada, mais própria, mais nossa, mais adequada à realidade da nossa escola”</i>		gerir financeiramente a formação
	Articulação com projecto educativo de escola (PEE)	<p><i>“Temos um projecto educativo e queremos levar à prática este projecto educativo como um meio de ter resultados quer do ponto de vista da prática docente quer do ponto de vista dos resultados dos alunos”</i></p> <p><i>“a formação tem de ser ao longo da vida. Ela tem de ser feita em contexto. E quando digo em contexto, quero dizer com os professores da escola, com os alunos da escola, com os funcionários da escola para servir esta organização,”</i></p> <p><i>E a nossa organização deve ter em conta o seu documento primordial que precisa a sua identidade. É o nosso projecto educativo, o documento que consagra a orientação educativa da escola e é nessa perspectiva que se devem orientar os princípios, os valores e as estratégias de formação”</i></p> <p><i>“Já temos um projecto educativo e queremos avançar com o projecto de formação.”</i></p> <p><i>“Trata linhas orientadoras, trata temáticas de intervenção prioritária”</i></p> <p><i>“é o instrumento fundamental para a acção na escola, será a programação que dará resposta às necessidades sentidas pela escola, desde a formação até ao projecto de orçamento.”</i></p> <p><i>“Temos algum know-how para intervir em algumas áreas”</i></p> <p><i>“Temos uma filosofia de partilha de informação, de partilha de conhecimento e de uma formação muito disponível e que temos levado à prática intra-muros”</i></p>	<p>E1</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p>	<p>Partir do projecto educativo para a melhoria da prática docente e dos resultados dos alunos</p> <p>Os princípios e estratégias de formação, feita em contexto, seguem a orientação educativa da escola expressa no PE</p> <p>Projecto de formação avança em simultâneo com o PEE</p> <p>A formação atende às prioridades</p> <p>É o projecto de acção na escola onde se inclui a formação</p> <p>Há recurso na escola que podem assegurar o cumprimento do PEE na área da formação</p>
	Estabelecimento de parcerias	<i>“Sentimo-nos confortáveis com este modelo e esta possibilidade de construirmos o nosso próprio plano e, obviamente com mais parcerias.”</i>	E1	Abertura a novas parcerias

		<p><i>“o nosso desafio é e vai continuar a ser, estabelecendo parcerias com quem entendermos serem as melhores no tempo e no momento adequado. “</i></p>	E3	
		<p><i>“obtivemos formação com base nessa investigação e nesse trabalho anual, com parcerias com o Centro e com outras entidades de formação, algo que queremos continuar a fazer”</i></p>	E4	
		<p><i>“Falta uma definição para se entender que articulação estabelecer entre as várias entidades de formação. Daí que eu entenda que as parcerias entre os Centros de formação e as instituições de ensino superior são importantes mas não pode haver uma substituição de uns pelos outros.”</i></p>	E1	As parcerias deviam estender-se ao ensino superior sem se substituírem a outras
		<p><i>“E aí a escola espera que o Ministério, por proposta da escola, através do Centro de Formação proponha e o Ministério avance com essas acções de formação.”</i></p>	E2	Articulação entre Ministério, CFAE e Escola
		<p><i>“As escolas têm de dar um passo maior nesse sentido, ou seja, tentar com os seus formadores, tentar com protocolos com outras instituições poder encontrar um projecto de formação direccionado não só para a questão da progressão mas sim mais para a formação profissional e para os ganhos que a escola pode ter.”</i></p>	E3	É a escola que deve assegurar as parcerias no cumprimento do projecto de formação
		<p><i>“no que respeita ao pessoal não docente contamos com a colaboração da Câmara Municipal no sentido de, em algumas áreas, poder colaborar. A nível do plano para o pessoal docente identificámos algumas áreas muito temáticas e tentamos algumas ajudas exteriores. Vamos tentar encontrar alguma resposta por parte de instituições que nos possam dar resposta aos nossos anseios. “</i></p>	E3	Colaborar com a autarquia no respeitante ao pessoal não docente
		<p><i>“no domínio do aspecto da formação do pessoal não docente para podermos beneficiar de alguns aspectos para os docentes, através de formadores que aí foram encontrados e que se disponibilizaram a colaborar em diversos domínios, nas letras, nas artes,”</i></p>	E3	Recurso aos docentes para assegurar formação para não docentes

		<i>“espero que de futuro a formação passe muito, eventualmente pelo esforço profissional e pelo esforço dos responsáveis da educação. Porque não? Passa por discutirmos, em Conselho Municipal de Educação, uma certa política e filosofia daquilo que pretendemos no intuito de colaborar, hoje em dia, na melhoria das escolas no âmbito das relações com os professores, com os funcionários, um pouco com os pais, e alargá-lo à comunidade.”</i>	E3	A decisão deve passar por ouvir outros parceiros, como o Conselho Municipal de Educação
	Calendarização	<i>“se houvesse nas interrupções lectivas um período para formação de acordo com o plano elaborado pelas escolas, julgo que esta formação se revelaria pertinente”</i>  <i>“o plano deve prever uma proposta de calendário, caso contrário seria uma nota de desorganização total. E a escola tem a melhor possibilidade de poder gerir até em termos de espaços de tempos lectivos para que a formação possa ocorrer”</i>	E4  E5	A escola podia planear formação no período de interrupções lectivas  A calendarização deveria competir à escola
Futuro da formação	Baixas expectativas	<i>“Vamos ter novamente “injecções” de acções fabricadas pelo Ministério que vão ser certamente no âmbito das tecnologias, do PTE, e poderão ficar esquecidas as nossas prioridades”</i>  <i>“julgo que será difícil ao CFAE atender a esta diversidade. Vamos ver o que nos reserva o futuro”</i>  <i>“aspecto que me parece relevante é a autonomização do CFAE Seria de todo vantajoso que o CFAE fosse de facto um organismo agregador”</i>  <i>“Podemos ter um plano (...)mas depois não temos meios para o fazer, para o levar à prática”</i>  <i>“A formação tem de ser financiada, os serviços centrais querem que dêem esta e aquela formação, os centros de formação têm de ampliar o leque e...não há formação, então nós não podemos ser prejudicados”</i>	E4  E1  E1  E2  E3	Excesso de formação imposta a montante  Incapacidade de resposta diversificada do CFAE  O CFAE não será agregador  Há plano mas não será concretizado  A falta de financiamento prejudica a oferta formativa

	<p><i>“Temos formador interno, não temos porque o Centro não pode pagar a esse formador. E aí temos esta lacuna. Temos outra situação em que temos uma formadora acreditada e pronta a avançar com uma formação no âmbito das expressões dramáticas, com a acção acreditada mas não há dinheiro”</i></p> <p><i>“E com a limitação financeira, as escolas confrontam-se com quotas para formação, difíceis de gerir”</i></p> <p><i>“a formação é uma das áreas em que as coisas vão correr menos bem, infelizmente.”</i></p> <p><i>“Receio que não seja executado.”</i></p> <p><i>“as minhas expectativas, a curto prazo, não são muito elevadas”</i></p> <p><i>“não tenho dúvidas de que não irá ser concretizado tal e qual como o elaborámos”</i></p> <p><i>“Para que é que nós vamos fazer um plano de formação se depois ele não pode ser cumprido? Fica alguma frustração. “</i></p> <p><i>“com a experiência destes últimos quatro anos com a instabilidade a nível nacional, com a nossa própria experiência de fusão de escolas e o que está a acontecer em outros concelhos, estou bastante perplexo”</i></p> <p><i>“não vai ser fácil encontrar um compromisso entre aquilo que a escola consegue, em termos de plano de formação, organizar, promover, etc. e o que cada docente terá, pelos seus próprios meios, de procurar em acções de formação, cursos de especialização”</i></p> <p><i>“havia a publicação de um boletim com oferta formativa do centro, as pessoas escolhiam a formação que queriam fazer e, de uma forma geral, até conseguiam a formação de que necessitavam”</i></p> <p><i>“tenho alguma dúvida da forma como os CFAE estão a ser reestruturados que possam dar resposta à diversidade dos planos de formação que lhes são entregues.”</i></p>	<p>E4</p> <p>E5</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E1</p>	<p>Há recursos mas faltam meios financeiros</p> <p>É a área da formação onde as coisas irão correr menos bem</p> <p>Há receio no cumprimento do plano de formação</p> <p>A instabilidade na área da educação prejudica a formação</p> <p>Será o docente a procurar, pelos seus meios, a formação que a escola pensou</p> <p>A reorganização dos CFAE's não contribui para melhorar a</p>
--	---	---	--

		<i>“houve um distanciamento das estruturas de formação que não me parecem que abonem a favor da boa formação”</i>	E1	oferta de formação
		<i>“penaliza-me que haja um distanciamento dos actuais mega centros de formação em relação às escolas associadas.”</i>	E1	
	Confiança no futuro	<i>“no caso das escolas, se ela for bem preparada, bem delineada, bem estruturada, tem como objectivo, naturalmente, criar as melhores condições para as escolas para que obtenham o melhor produto que é a educação”</i>	E3	Um plano bem estruturado será concretizado
		<i>“Estamos conscientes das dificuldades mas temos algumas expectativas de que as coisas funcionem, porque uma coisa é certa: a formação tem de existir, disso eu não tenho dúvidas.”</i>	E3	Há expectativas positivas de funcionamento da formação
		<i>“se queremos estar na linha da frente, (...) temos de pensar dessa maneira e estar atentos e ter a expectativa de que as coisas vão avançar no bom sentido.”</i>	E5	Devemos avançar cientes de que tudo se concretizará
		<i>“perspectivamos a continuidade de equipas educativas as quais têm de ser consideradas numa perspectiva mais alargada”</i>	E3	
		<i>“Uma boa formação contribuirá para uma melhor escola e mais sucesso dos alunos.”</i>	E3	A formação será contributo para melhor escola e sucesso dos alunos
		<i>“Se queremos, naturalmente, mais sucesso, se queremos mais qualidade, se queremos uma melhor relação interpessoal, temos obrigação de saber o que é que podemos e devemos fazer para que isso aconteça, sem descuidar os pressupostos pela formação”</i>	E3	
		<i>“Todos devem sentir a escola como uma mais valia no desenvolvimento local. “</i>	E4	A escola contribui para o desenvolvimento local
		<i>“Terá de haver mais esforço profissional e mais esforço por parte dos responsáveis da educação na defesa da escola pública no intuito de colaborar na melhoria das escolas no que respeita às relações interpessoais entre todos os agentes, professores, funcionários, alunos e comunidade”</i>	E4	Deve ser reforçada a defesa da escola pública



		<p><i>“E este nosso plano não vai ficar na gaveta, não vai deixar de ser executado seja por que meios for”</i></p> <p><i>“como gosto de ter uma perspectiva positiva, acredito que lá chegaremos. “</i></p> <p><i>“queremos continuar a manter o mesmo trabalho que vínhamos a desenvolver ao longo dos últimos anos, se assim nos deixarem. “</i></p> <p><i>“Há uma dinâmica própria... o facto de a escola criar o seu plano de formação, eu acho isso importante</i></p> <p><i>“A escola terá de ter uma atitude muito mais activa”</i></p>	<p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E2</p> <p>E5</p>	<p>O plano de formação não vai ficar na gaveta</p> <p>É possível concretizar os planos delineados na linha dos anos anteriores</p> <p>A escola terá de assumir uma dinâmica formativa mais activa</p>
	Financiamento	<p><i>“o Centro propõe algum tipo de formação, a escola propõe também algum tipo de formação e depois há iniciativas próprias de grupos de professores que, às vezes, passam ao lado da escola, recorrendo aos vários grupos disciplinares e que promovem eles próprios alguma formação às vezes paga.”</i></p> <p><i>“as pessoas vão pagar a sua própria formação. “</i></p> <p><i>Sem haver financiamento das acções e com os orçamentos reduzidos, de que dispomos pela escola, inviabilizam a maior parte das acções e das áreas de intervenção preconizadas.</i></p> <p><i>não sei até que ponto é que os CFAEs têm apoio orçamental para o fazer.”</i></p> <p><i>“Os professores continuam a questionar: mas então a formação não devia ser financiada, assegurada pela tutela? E aquilo que cada vez mais nós sentimos é que serão os colegas a pagarem a sua própria formação. E isso é mais uma situação de angústia para os professores do que para a Direcção.”</i></p> <p><i>“a formação deve ser como as empresas. Estas preocupam-se em formar os seus</i></p>	<p>E2</p> <p>E4</p> <p>E1</p> <p>E3</p>	<p>Alguma formação de interesse para a escola acaba por ser paga pelos próprios</p> <p>A falta de financiamento inviabiliza alguns planos de formação</p> <p>A falta de financiamento cria angústia nos docentes</p> <p>A formação deve ser</p>

		<p><i>activos porque tal é uma mais valia para a empresa. A formação que lhes está a ser dada, desde os quadros superiores até aos quadros mais baixos, vão todos ter os seus benefícios na empresa”</i></p> <p><i>“a escola deve prever no seu orçamento, com os recursos que tem, uma verba que, se não for para custear totalmente, pelo menos para financiar parte da formação que terá de ser feita pelos professores da forma que lhes é imposta”</i></p> <p><i>“não me repugna nada que as escolas tenham uma verba para gerir nesta área para suportarem aquilo que consideram ser a formação absolutamente prioritária”</i></p> <p><i>“necessidades identificadas como prioritárias pelas escolas não deveriam pesar na carteira dos docentes ou dos não docentes”</i></p>	<p>E3</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p>	<p>considerada como uma mais valia, tal como nas empresas</p> <p>A escola devia prever orçamento para a formação considerada prioritária</p>
	Articulação Escola/CFAE	<p><i>“não pode haver uma diversidade tão grande de agrupamentos numa determinada população sob pena de se tornar quase inoperacional, pouco articulável (...).Seria de todo vantajoso que o CFAE fosse de facto um organismo agregador mas que não estivesse dependente de uma escola”</i></p> <p><i>“não vai ser por parte de (pausa) por de falta de dinamismo, de falta de vontade por parte da Direcção do Centro e de vontade das escolas que as coisas não vão funcionar. Essa, eu tenho a certeza.”</i></p> <p><i>“Todos a colaborar e a escola a ganhar”</i></p> <p><i>“articulação entre a política educativa, a tal formação fabricada pelo Ministério, e as nossas reais necessidades”</i></p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>	<p>Era bom que o CFAE fosse elemento agregador</p> <p>Escolas e CFAE têm vontade de trabalhar em conjunto</p> <p>Aceita-se a articulação entre necessidades da escola e as do sistema educativo</p>

	Avaliação	<p><i>“vamos ver em que medida é que ele pode ser implementado e, na medida em que for implementado, vamos avaliar depois o impacto que teve, (...) vamos nós mesmos entender essa debilidade e, provavelmente, considerar que foi um plano demasiado ambicioso para as condições vividas actualmente.”</i></p> <p><i>“Por vezes fazem-se as coisas e ninguém avalia ninguém verifica que validade têm ou não os pressupostos a que aqui chegamos. Numa situação de avaliação de qualquer área isso tem de ser equacionado.”</i></p> <p><i>“Partindo da nossa própria avaliação, seremos os primeiros a saber como devemos actuar e em que áreas”</i></p> <p><i>“O que gostaria de ver depois era a avaliação deste plano, da sua possível execução”</i></p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E1</p>	<p>O plano de formação deve ser reajustado em função da sua avaliação</p> <p>Sensação de ausência de avaliação</p> <p>Avaliar para saber onde actuar</p> <p>Era importante avaliar o próprio plano de formação</p>
--	-----------	--	---	--